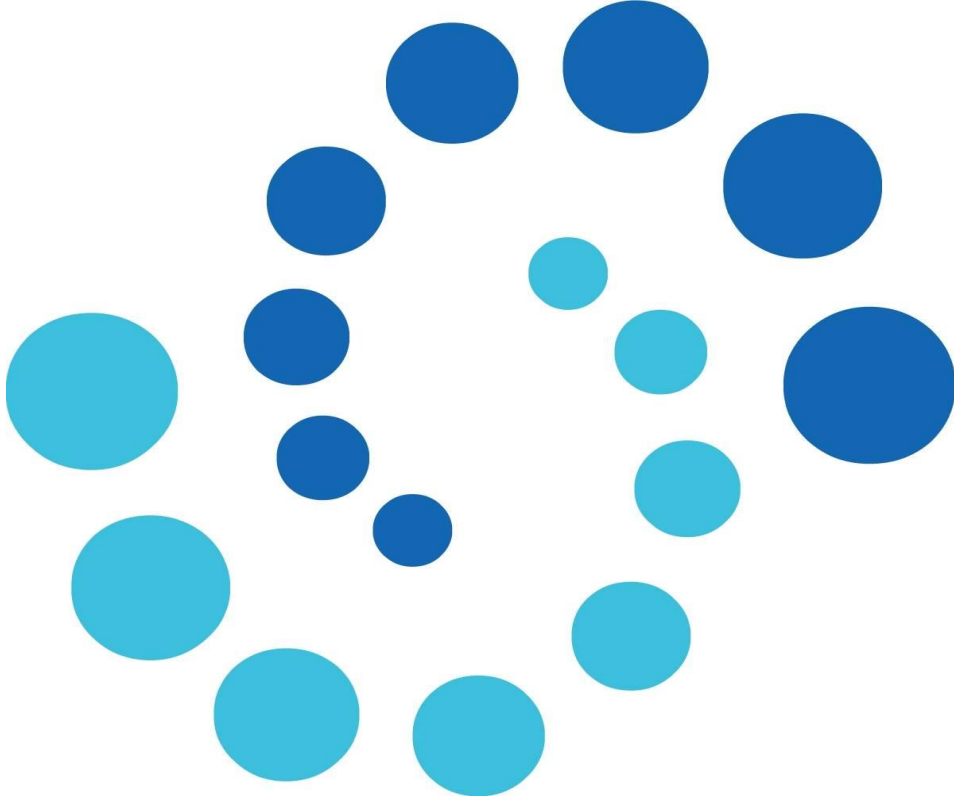




Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi



The Journal of Limitless Education and Research

*Kasım 2017
Cilt 2, Sayı 3*

*November 2017
Volume 2, Issue 3*



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Kasım 2017, Cilt 2, Sayı 3
The Journal of Limitless Education and Research
November 2017, Volume 2, Issue 3

Sahibi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi,
Türkiye

Owner

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi,
Türkiye

Editör

Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye

Editor in Chief

Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye

Bölüm Editörleri

Dil Eğitimi

Dr. Süleyman Erkam SULAK
Dr. Serpil ÖZDEMİR

Language Education

Dr. Süleyman Erkam SULAK
Dr. Serpil ÖZDEMİR

Fen Eğitimi

Dr. Yılmaz KARA

Science Education

Dr. Yılmaz KARA

Matematik Eğitimi

Dr. Burçin GÖKKURT
Dr. Neslihan USTA

Mathematics Education

Dr. Burçin GÖKKURT
Dr. Neslihan USTA

Sosyal Bilgiler Eğitimi

Dr. Ayşegül TURAL

Social Studies Education

Dr. Ayşegül TURAL

Sınıf Eğitimi

Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI
Dr. Yasemin KUŞDEMİR

Primary Education

Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI
Dr. Yasemin KUŞDEMİR

Eğitim Bilimleri

Dr. Sema SULAK
Dr. Bilge SULAK AKYÜZ

Educational Sciences

Dr. Sema SULAK
Dr. Bilge SULAK AKYÜZ

Eğitim Teknolojisi

Dr. Ayşe Derya IŞIK

Educational Technology

Dr. Ayşe Derya IŞIK

Güzel Sanatlar Eğitimi

Dr. Seçil KARTOPU

Arts Education

Dr. Seçil KARTOPU

Dil Uzmanı

Dr. Serpil ÖZDEMİR

Philologist

Dr. Serpil ÖZDEMİR

Yabancı Dil Sorumlusu

Dr. Bilge SULAK AKYÜZ

Foreign Language Specialist

Dr. Bilge SULAK AKYÜZ

İletişim

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği
74100 BARTIN - TÜRKİYE
e-posta: editor@sead.com.tr

Contact

Limitless Education and Research Association
74100 BARTIN - TURKEY
e-mail: editor@sead.com.tr

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi (SEAD), yılda üç kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir.

Journal of Limitless Education and Research (J-LERA) is an international refereed journal that is published three times a year.

Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

The responsibility lies with the authors of papers.

INDEXLER



Kapak: Dr. Ayşe Derya IŞIK



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 2, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 2, Issue 3

Yayın Danışma Kurulu (Editorial Advisory Board)

Prof. Dr. Ahmet ATAÇ, Celal Bayar University, Turkey

Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ, Atatürk University, Turkey

Prof. Dr. Ahmet SABAN, Necmettin Erbakan University, Turkey

Prof. Dr. Ali Murat GÜLER, Middle East Technical University, Turkey

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes University, Turkey

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ, Dokuz Eylül University, Turkey

Prof. Dr. Cemal YILDIZ, Botschaft der Republik Türkei Botschaftsrat für Bildungswesen, Germany

Prof. Dr. Christine SUNİTİ BHAT, Ohio University, ABD

Prof. Dr. Emine KOLAÇ, Anadolu University, Turkey

Prof. Dr. Erkut KONTER, Dokuz Eylül University, Turkey

Prof. Dr. Ersin KIVRAK, Afyon Kocatepe University, Turkey

Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL, Dokuz Eylül University, Turkey

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara University, Turkey

Prof. Dr. Hakan Sevki AYWACI, Karadeniz Teknik University, Turkey

Prof. Dr. Hüseyin KIRAN, Pamukkale University, Turkey

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ, Atatürk University, Turkey

Prof. Dr. Mustafa ERGÜN, Afyon Kocatepe University, Turkey

Prof. Dr. Mustafa Murat İNCEOĞLU, Ege University, Turkey

Prof. Dr. Mustafa Sami TOPÇU, Yıldız Teknik University, Turkey

Prof. Dr. Mustafa Volkan ÇOŞKUN, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Prof. Dr. Perihan YALÇIN, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Peter MATHER, Ohio University, ABD

Prof. Dr. Salih ÇEPNİ, Uludağ University, Turkey

Prof. Dr. Selma YEL, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK, TODAİE, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Abdullah ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Ali MEYDAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Berna Cantürk GÜNHAN, Dokuz Eylül University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. ığdem KILIÇ, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Demet GİRGIN, Balıkesir University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Duygu UÇGUN, Ömer Halis Demir University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Elza SEMEDOVA, Khazar Universty, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Esin Yağmur ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI, Pamukkale University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Fulya ÜNAL TOPÇUOĞLU, Dumlupınar University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Gizem SAYGILI, Süleyman Demirel University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Güliz AYDIN, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Hakan UŐAKLI, Sinop University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Hüseyin ANILAN, Eskişehir Osmangazi University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. İbrahim COŐKUN, Trakya University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Jodene GOLDENRING FİNE, Michigan State University, ABD
Assoc. Prof. Dr. Kadir DEMİR, Georgia State University, ABD
Assoc. Prof. Dr. Kamil İŐERİ, Dokuz Eylül University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Nil DUBAN, Afyon Kocatepe University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU, Adnan Menderes University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM, Atatürk University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Pınar GİR MEN, Eskişehir Osmangazi University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Sevinc QASİMOVA, Bakü State University, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Sibel KAYA, Kocaeli University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Suzan CANHASİ, University of Prishtina, Kosovo
Asist. Prof. Dr. Dorea GLANCE, Northern Kentucky University, ABD
Asist. Prof. Dr. Jessica HENRY, Penn State University, ABD
Asist. Prof. Dr. Nader AYİSH, Khalifa University of Science and Technology, United Arab Emirates
Asist. Prof. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology, United Arab Emirates



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 2, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 2, Issue 3

Hakem Kurulu (Review Board)

Doç. Dr. Gizem SAYGILI, Süleyman Demirel Üniversitesi

Doç. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Aysun Nüket ELÇİ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Bilge SULAK AKYÜZ, Bartın Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN, Bartın Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Neslihan USTA, Bartın Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Sema SULAK, Bartın Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Bartın Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Yılmaz KARA, Bartın Üniversitesi

Değerli Okuyucular,

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisinin Kasım 2017 sayısını sunmaktan mutluluk duyuyoruz. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği (SEAD) olarak 2016 yılından bu yana kesintisiz olarak yayınladığımız Dergimizin amacı eğitim ve araştırma alanına bilimsel katkı sağlamaktır. Bu amaçla kuramsal ve uygulamalı çalışmaları yayınlama, bilimsel bilgileri ulusal ve uluslararası düzeye aktarma, yeni bilgiler üretilmesine ortam hazırlama sürecine öncelik verilmektedir.

Dergimizin Bilim Kurulu yurt içi ve yurt dışında görevli akademisyenlerin katkılarıyla giderek güçlenmektedir. Akademik kalitesinden ödün vermeden yayın hayatına devam edecek olan Dergimizin hazırlanmasına emeği geçen bütün editör, yazar ve hakemlere teşekkür ediyoruz.

Yılda üç sayı olarak yayınlanan Dergimiz çeşitli ulusal ve uluslararası düzeydeki indekslerde taranmaktadır. Bu sayıda eğitimle ilgili 5 bilimsel makale ve araştırmaya yer verilmiştir. Dergimiz, eğitim ve araştırma alanına yönelik makalelerin yanı sıra disiplinler arası akademik çalışmaların yer aldığı seçkin bir yayın olarak okuyucu ile buluşmaya devam edecektir.

Dergimizin eğitim alanına katkılar getirmesini diliyoruz. Saygılarımızla.

SINIRSIZ EĞİTİM VE ARAŞTIRMA DERNEĞİ



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 2, Sayı 3
The Journal of Limitless Education and Research, Volume 2, Issue 3

İÇİNDEKİLER

Makale Türü: Derleme

Firdevs GÜNEŞ

- Bitişik Eğik ve Dik Temel Yazı Savaşları 1 - 20
The Wars Between Cursive and Script Handwriting

Tansel YAZICIOĞLU

- Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitiminde Yardımcı Öğretmenlik Uygulamaları 21 - 33
Assisted Teaching Practices in the Training of with Individuals Special Needs

Seçil SAYGILI

- Diskalkuli ile Baş Etme Üzerine Bir Derleme 34 - 56
A Compilation on Coping with Dyscalculia

Ömer Sinan EVİREN

- Eğitim Değerlendirme Modelleri 57 - 76
Training Evaluation Models

Makale Türü: Araştırma

Bilge AYRANCI

- Türkçe Öğretim Programı (2017) Temaları İçin Ege Bölgesi Halk Edebiyatı Ürünlerinin Kullanılması 77 - 97
The Use of the Aegean Region Folk Literature to Turkish Curriculum (2017) Themes



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 2, Sayı 3, 1 - 20
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 2, Issue 3, 1 - 20

Gönderilme Tarihi: 06.11.2017

Kabul Tarihi: 08.11.2017

Bitişik Eğik ve Dik Temel Yazı Savaşları

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, firdevs.gunes@gmial.com

Özet: Öğrencilere hızlı ve akıcı bir yazma becerisi kazandırmak eğitimin temel ilkelerinden biridir. Başarılı bir el yazısı, çocukların akademik başarılarının önkoşulu olarak görülmektedir. Bu nedenle dik ve bitişik eğik yazı öğretimi araştırmacı ve öğretmenler arasında yaygın bir tartışma konusudur. Bazı eğitimciler gelişen teknoloji ile birlikte dik temel yazıyı önermekte, bazıları ise bitişik eğik yazıyı savunmaktadır. Bunun üzerine öğretilen yazının fiziksel ve zihinsel etkileri konusunda araştırmalar yapılmaktadır. Bitişik eğik yazı dik temel yazıya göre daha hızlı yazılmakta ve yazma çalışmalarını kolaylaştırmaktadır. Bitişik eğik yazının zihinsel, bedensel, dil gelişimi ve öğretim açısından çeşitli yararları olduğu bilinmektedir. Bitişik eğik yazı zihinsel gelişimi destekleyerek düşünmeyi geliştirmektedir. Bitişik eğik yazıda kullanılan süreklilik, akıcılık ve dikkat okuma becerilerine de yansımaktadır. Okuma ve yazmadaki bu süreklilik, akıcılık ve hız giderek bir bütün oluşturmakta; öğrencinin düşünme, anlama, sorgulama, ilişkilendirme gibi becerilerinin hızla gelişmesini sağlamaktadır. Bedensel gelişim açısından bakıldığında bitişik eğik yazının çocukların parmak ve el kasları için daha uygun olduğu belirtilmektedir. Ülkemizde bitişik eğik yazı ile okuma yazma seferberliği Atatürk'ün önderliğinde 1928 yılında başlatılmış, öğrenci ve yetişkinlere bitişik eğik yazı öğretilmiştir. 2004 yılında bitişik eğik yazı öğretimine birinci sınıfta başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı 2018 yılında bitişik eğik yazının öğretmenin tercihine bırakılacağı açıklamıştır. Dileğimiz bitişik eğik yazıya önem verilmesi ve gelecek nesillerin nitelikli yetiştirilmesidir.

Anahtar Sözcükler: *Bitişik eğik yazı, Dik yazı, Yazı savaşları*

The Wars Between Cursive and Script Handwriting

Abstract: One of the basic principles of education is to have students develop fast and fluent writing skills. Successful handwriting is considered as a prerequisite for academic success. Therefore, teaching how to write cursive and script is a common argue among researchers and teachers. Some researchers and teachers propose the teaching of script handwriting with evolving technology while some of them advocates the inclined cursive writing. Upon this, researches have been conducted on the physical and mental effects of the writing being taught. The cursive handwriting is faster and makes writing practices easier with respect to script handwriting. It is known that cursive handwriting provides many advantages for cognitive and physical development as well as language development and teaching. Cursive handwriting enhances thinking by supporting the improvement of mental development. The continuity, fluency, and attention in cursive handwriting have an impact on reading skills as well. This continuity, fluency and speed in reading and writing make a unite and enhance the improvement of students' thinking, comprehension, questioning and attribution skills. When the physical development of children is taken into account, cursive handwriting is stated to be more appropriate for children's finger and hand muscles. In our country, contingent writing and literacy liaison were initiated in 1928 under the leadership of Atatürk, and the oblique writing adjacent to the students and adults was taught. In 2004, teaching with adjacent writing was started in the first grade. In 2018, the Ministry of National Education announced that the preference of adjacent curve writing is going to be under consideration of the teacher. We would like to emphasize the importance of adjoining oblique writing and the raising the quality of future generations.

Keywords: *Cursive handwriting, Script writing, Writing wars.*

1. Giriş

Yazma, zihindeki bilgi ve düşünceleri özel işaret veya harflerle anlatma işlemidir. Bu işlemin kolay, hızlı ve okunaklı bir yazı ile gerçekleştirilmesi nitelikli bir eğitime bağlı bulunmaktadır. Bu nedenle okula yeni başlayan öğrencilerin etkili ve güzel yazı öğrenmeleri üzerinde önemle durulmaktadır. Çünkü çocukluk yıllarında öğrenilen bu beceriler hayat boyu sürmektedir. Bunun için ilkokulda öğretilecek yazı türü, harfler ve uygulanacak yöntem konusunda çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalarda çocukların dil, zihinsel, bedensel ve sosyal gelişimi ile günümüz koşullarına uygun yazı türü belirlenmeye çalışılmaktadır. Genellikle ilk okuma yazma öğretim sürecinde dik temel ve bitişik eğik yazı olmak üzere iki tür yazı öğretilmektedir. Dik temel yazı harflerin 90 derece dik ve bağlantısız, bitişik bitişik eğik yazı ise harflerin 70 derece sağa eğik ve bağlantılı yazıldığı yazıdır. Her iki yazının özellikleri ve öğretimi birbirinden farklıdır.

Dünyamızdaki uygulamalar incelendiğinde tarihsel süreç içerisinde uzun yıllar bitişik eğik yazının, son dönemlerde ise dik temel yazının öğretildiği görülmektedir. Bitişik eğik yazı 1380'li yıllardan bu yana kullanılmaktadır. O yıllarda yazı zor, yavaş yazılan bir sanat olarak görülüyordu (Lessard, 1977). Bu nedenle süslü ve güzel yazı için bitişik eğik yazıya önem veriliyordu. Ancak bu yüzyılın başında farklı yazı türlerini kullanma ve daha hızlı yazma anlayışı öne çıktı. Böylece 1900'lu yıllardan itibaren öğrencilere baskı karakterine yakın, basit ve kolay yazılan dik temel harfler öğretilmeye başlandı. Günümüzde bazı ülkelerde ilk okuma yazma öğretimine dik temel harflerle başlanmakta, 2 ve 3. sınıflarda bitişik eğik yazıya geçilmektedir (Lessard, 1977). Bu uygulama bazı aileler tarafından "Niçin öğrencilere her iki yazı öğretilmekte? Bitişik eğik yazıya geçmek için zaman kaybedilmekte?" gibi sözlerle eleştirilmektedir. Bazı ülkelerde ise birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıya başlanmaktadır. Son yıllarda gelişen teknoloji ile birlikte Amerika'daki bazı eyaletlerde ilk okuma yazma öğretimine tablet bilgisayarla başlanmakta, tuşlarla yazma öğretilmektedir. Henüz deneme aşamasında olan bu uygulamalar eğitimciler tarafından dikkatle izlenmektedir.

Yazı öğretimine ilişkin bu gelişmeler, ilkokula yeni başlayan öğrencilere dik temel ve bitişik eğik yazıdan hangisinin öğretilmesinin daha uygun olacağı konusu çoğu araştırmacının ilgi odağı olmuştur. Bu konuda çeşitli araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu araştırmalarda "Dik temel ya da bitişik eğik yazı, hangisi daha etkili ve verimlidir? İlk okuma yazma sürecinde hangisi öğretilmelidir? Yazı öğretiminde karşılaşılan güçlükler nelerdir? Dik temel yazı ile okuma yazma öğrenen öğrenciler daha sonra bitişik eğik yazıya geçebilmekte midir? Bunlardan hangisi

öğrencilere daha fazla katkı sağlamaktadır ?” gibi sorular üzerinde durulmaktadır. Bu süreçte gelişen teknoloji ile birlikte bilgisayar kullanımı hızla artmakta ve tuşlarla yazı yazma yaygınlaşmaktadır. Bu durum bazı eğitimcilerin dik temel yazıyı önermesini, bazılarının ise bitişik eğik yazıyı savunmasını getirmektedir. Böylece eğitimciler arasında yoğun tartışmalar yaşanmakta ve yazı savaşları yapılmaktadır.

Yazma işlemi zihinsel ve fiziksel olmak üzere temel süreci içermektedir. Zihinsel süreçte önce zihindeki bilgiler gözden geçirilerek yazmaya hazırlık yapılmakta, yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler sıralanmaktadır. Ardından bilgilerin aktarılacağı kelimeler seçilmekte, kelimelerdeki seslerin karşılığı olan harfler belirlenmektedir. Üçüncü aşamada harfler tek tek yazılarak hece ve kelimeler oluşturulmaktadır. Böylece sözler harf, hece ve kelimelere dönüştürülerek yazıya aktarılmaktadır. Bu süreç birbirini izleyen hızlı işlemlerle gerçekleştirilmektedir (Güneş, 2007). Yazmanın fiziksel süreci ise zihinsel tasarımdan sonra başlamaktadır. Fiziksel süreçte öğrencinin kalem tutma, çizgi çizme, el hareketleri, harfleri doğru yazma, soldan sağa yazma, satır çizgilerini izleyerek yazma, kelime aralarında boşluk bırakma, düzgün, okunaklı ve hızlı yazı yazma gibi işlemler önemli olmaktadır. Bu işlemler peş peşe yürütülmekte, düşünce ve sözler yazıya aktarılmaktadır. Yazı öğretiminde hem zihinsel hem de fiziksel süreç üzerinde önemle durulmaktadır.

Yazı öğretiminde üzerinde durulan ikinci nokta ise yazının öğretilme kolaylığıdır. Bunların başında harflerin yazılış yönü, başlangıç ve bitiş noktaları, çizgilerin soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru çizilmesi, harfleri eli kaldırmadan daha az hareketle yazma, küçük harflerin kolay yazılması gibi konular gelmektedir. Yazı yönünün öğrencinin kas gelişimine uygun olması yazı öğretimini kolaylaştırmaktadır. Yazı yönü olarak harfin yazımına başlangıç noktası üzerinde durulmaktadır. Hızlı ve güzel yazı yazabilmek için harfleri eli kaldırmadan (daha az hareketle) yazmanın önemi bilinmektedir. Yazı öğretimine küçük harflerle başlamak da önemlidir. Çünkü okuma ve yazma işleminde en çok küçük harfler kullanılmaktadır. Bu nedenle küçük harflerin yazımı üzerinde daha fazla durulmaktadır. Diğer taraftan iletişim aracı olarak yazının taşınması gereken en önemli özellik okunaklı olmasıdır. Yazının okunaklı olması onu meydana getiren harf, hece ve kelimelerin kolayca tanınır olmasına bağlıdır. Bu nedenle dik temel ya da bitişik eğik yazıdan hangisinin daha kolay ve okunaklı yazıldığına ilişkin araştırmalar da yapılmaktadır. Bu çalışmada etkili bir yazı öğretimi açısından dik temel ve bitişik eğik yazının özellikleri incelenmekte, aradaki farklar ve araştırmalarla belirlenen olumlu yönler ortaya konulmaktadır (Güneş, 2007).

2. Dik Temel Yazı

Dik temel yazı, her harfin düz ve sade çizgilerle 90 derece dik yazıldığı bir yazıdır. Bu yazıda ilkokula yeni başlayan öğrencilerin fazla güçlüklerle karşılaşmaması ve yazıyı iyi tanımasını için basitleştirilmiş şekiller kullanılmaktadır. Bunlar dik ve yuvarlak çizgilerden oluşan harflerdir. Buna dik temel yazı denilmektedir. Bazı ülkelerde ilk okuma yazma öğretimine dik temel yazı ile başlanmaktadır. Dik temel yazının özellikleri bitişik eğik yazıdan farklıdır. Dik temel yazıda harflerin yazım özellikleri şöyledir:

1. Dikey yazılanlar: ı, i, l, j;
2. Yuvarlak ve sola eğik yazılanlar: o, ö, c, ç, e;
3. Yuvarlak başlayıp dik bitenler: a, d, g, ğ;
4. Dik başlayıp sağa eğik bitenler: n, m, h, b, p, r;
5. Aşağıya doğru eğik başlayıp dik bitenler: u, ü, y;
6. Karışık yazılanlar: v, k, z;
7. İki çizgiyle yazılanlar: t, f;
8. Sola eğik başlayıp sağa eğik bitenler: s, ş (Lessard, 1977).

Görüldüğü gibi dik temel harflerin her biri farklı çizgi ve hareketlerle yazılmaktadır. Bu yazının bazı temel özellikleri ise aşağıda sıralanmaktadır.

Yazılan değil çizilen bir yazıdır. Dik temel yazı, kısa ve kesik çizgilerle yukarıdan aşağıya ve soldan sağa doğru yazılmaktadır. Harfleri oluşturmak için düz ve sade çizgiler çizilmektedir. Bu yönüyle yazılan değil daha çok çizilen bir yazıdır.

El sık kaldırılır. Araştırmalara göre dik temel yazıda harfleri yazmak için el % 33 - % 66 oranında kaldırılmakta ve kalemin yeri değiştirilmektedir (Bara ve Morin, 2009). Bir başka ifadeyle her çizgi ve harften sonra el kaldırılmakta, kalem yeniden yerleştirilmektedir. Bazı harfleri yazmak için el 4 kez kaldırılmakta ve kalemin yeri 4 kez değiştirilmektedir.

Boşluk bırakılır. Yazma işlemi sık sık kesilmekte ve her harften sonra boşluk bırakılmaktadır. Bu boşluklar iyi ayarlanmazsa harfler ve kelimeler birbirine karışmakta, yazıyı okumak güçleşmektedir.

Yavaş yazılır. Kısa ve kesik çizgiler, her harften sonra elin kalkması ve boşluk bırakılması gibi nedenlerden dolayı dik temel yazı bitişik eğik yazıya göre yavaş yazılmaktadır.

Harflerin boyu değişir. Yazma sürecinde sık sık el kaldırılması ve her defasında kalemin kâğıt üzerinde yeniden yerleştirilmesi nedeniyle harflerin boyu değişir. Bazı harfler küçük bazıları da büyük yazılır. Bu durum yazının akıcı ve güzel olmasını güçleştirir.

Simetrik harfler karıştırılır. Dik temel yazıda b, d, p ve q gibi bazı harfler birbirine simetrikdir. Yazma sırasında karıştırılabilir.

Eski araştırmalarda okul öncesinden itibaren dik temel yazı kullanmanın daha yararlı olduğu öne sürülmektedir. Bu araştırmalarda dik temel yazının baskı ya da matbaa harflerine benzediği için okuma ve yazma öğretimini kolaylaştırdığı belirtilmektedir. Zira çocuk, aynı yazıyı hem okumakta hem de yazmaktadır. Diğer yazılara göre daha kolay öğrenildiği, daha hızlı ve daha okunaklı yazıldığı öne sürülmektedir. Dik temel yazının yazma öğretimine getirdiği yararlar ise şöyle sıralanmaktadır:

- Harfler net, açık ve baskı karakterinde olduğundan öğrenciler, dik temel yazıyı daha kolay öğrenmektedirler.
- Dik temel yazı daha kolay yazılmaktadır.
- Dik temel yazı, bitişik eğik yazıya geçişi kolaylaştırmaktadır.
- Dik temel yazıda harfleri birbiriyle birleştirmek için çizgilere ihtiyaç yoktur.
- Dik temel yazının öğrenilmesinde göz ve fiziki yorgunluk daha az olmaktadır.
- Bu yazı tipi ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kas ve hareket gelişimine uygundur (Gray, 1975).

Bu araştırmalar eski yıllara aittir. Günümüz araştırmaları dik temel yazının, bitişik eğik yazıya geçişi zorlaştırdığını, bitişik eğik yazı ile daha hızlı yazıldığını, bitişik eğik yazının öğrencinin zihin ve beden gelişimine daha uygun olduğunu ortaya koymaktadır.

3. Bitişik Eğik Yazı

Bitişik eğik yazı harflerin birbirine bağlanarak 70 derece sağa eğik yazılan bir yazıdır. Bitişik yazı demek, bir harfin bittiği nokta ile bu harften sonra gelen harfin başladığı noktayı birbirine bağlamak demektir. Bu nedenle “bağlantılı yazı”, “akıcı yazı” gibi isimler verilen bitişik eğik yazı 1380’li yıllardan bu yana kullanılmaktadır.

Bitişik eğik yazıda harflerin birbirine nasıl bağlandığını iyi bilmek gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilere önce harflerin yazılışı ve bağlantıları öğretilmektedir. Harflerin yazılışı genel olarak yukarıdan başlamakta ve aşağıda bitmektedir. Bir harfin bittiği yerden onu izleyen harfe başlamak için kalemlle soldan sağa ve aşağıdan yukarıya doğru bir çizgi çizilmektedir. Her harfin

birleştirilmesi bu şekilde olmamaktadır. Bazı harflerin bağlantısı daha farklı yapılmaktadır. Örneğin küçük harflerle yazarken “a,c,g,i,j,m,n,o,p,r,s,u,v,y,z” harflerine geçmek için soldan sağa doğru bir çizgi çizilmektedir. Bazı harflerin büyük ve küçük yazılışı birbirine benzemektedir. Örneğin, “c,ç,i,j,o,ö,p,s,ş,u,ü,v,z” harflerinde olduğu gibi. Bitişik eğik yazıda harflerin noktaları ve noktalama işaretleri kelime yazımı bittikten sonra konulmaktadır.

Bitişik eğik yazı öğretimine önce küçük harflerin yazımı ile başlanmaktadır. Çünkü büyük harfler bitişik yazılmamaktadır. Büyük harfler sadece kendilerinden sonra gelen küçük harflerle bitişik yazılmaktadır. Büyük harflerden “F,N,P,V,T” harfleri, kendilerinden sonra gelen küçük harflerle de bitişik yazılmamaktadır. Bu harfler yazıldıktan sonra kalem kaldırılmaktadır. Çünkü bu harflerin uzantıları harfin görüntüsünü bozmakta ve başka harfe benzemesine neden olmaktadır. Örneğin “F” harfi bağlantılı yazıldığında “E” harfine, “N” harfi “M” harfine, “P” harfi “B” harfine “V” harfi ise “W” harfine benzemektedir. Bu nedenle anılan harfler her zaman bağlantısız yazılmaktadır (Güneş, 2007).

Görüldüğü gibi bitişik eğik yazıda bazı harflerin çizgi ve hareketleri birbirine çok yakındır. Bazı harflerin bağlantısı ise soldan sağa doğru bir çizgi ile gerçekleştirilmektedir. Bu yazının bazı temel özellikleri ise şöyledir:

El çok az kaldırılır. Bitişik eğik yazıda her çizgi ve harften sonra el kaldırılmaz, kalemin yeri değiştirilmez. Bir başka ifadeyle kelimenin yazımı bitinceye kadar el kaldırılmaz. Kalemin hareketleri süreklidir.

Hızlı yazılır. Bir harften diğerine bağlantılarla yazılması ve sadece kelimeler arasında boşluk bırakılması gibi nedenlerden dolayı bitişik eğik yazı dik temel yazıya göre seri ve hızlı yazılmaktadır. Sürekli bitişik eğik yazı yazan öğrenci dik temel yazana göre % 30-50 oranında zaman kazanmaktadır.

Harflerin boyu birbirine eşittir. Yazma sürecinde el ve kalemin kâğıt üzerinde seri olarak ilerlemesi nedeniyle harfler genellikle aynı boy ve eşit uzaklıkta yazılır. Bu durum yazının akıcı, güzel ve okunaklı olmasını sağlar.

Bazı harfler özel yazım gerektirir. Bitişik eğik yazıda r, z, k, s ve ş gibi harfler özel yazım gerektirir.

4. Benzer ve Farklı Yönleri

Dik temel ve bitişik eğik yazının bazı özellikleri, benzer ve farklı yönleri aşağıdaki tabloda özet olarak verilmiştir.

Dik Temel Yazı	Bitişik Eğik Yazı
<ul style="list-style-type: none">• Dik ve yuvarlak çizgilerden oluşur.• Dik ve yatay çizgilerle yazılır.	<ul style="list-style-type: none">• Bağlantılı ve yuvarlak çizgilerden oluşur.• Dik ve yatay çizgiler çok azdır.
<ul style="list-style-type: none">• Harfleri yazmak için el % 33 - % 66 oranında kaldırılır.• Kalem her harf ve çizgiden sonra kaldırılır ve yeniden yerleştirilir.	<ul style="list-style-type: none">• Harfleri yazmak için el çok az kaldırılır.• Kalemin hareketleri süreklidir. Sadece kelime aralarında kaldırılır.
<ul style="list-style-type: none">• Bazı harfler b, d, p gibi birbirine simetriktir. Bu nedenle karıştırılabilir.	<ul style="list-style-type: none">• Bazı harfler r, z, k, s ve ş gibi özel yazım gerektirir.
<ul style="list-style-type: none">• Harflerin boyu ve uzaklığı sık sık değişir.	<ul style="list-style-type: none">• Harfler aynı boy ve uzaklıkta yazılır.
<ul style="list-style-type: none">• Kesik kesik yazıldığından bir sonraki harfin ne olduğu düşünülür.• İlk okuma yazma öğretimi için daha uygun olduğu iddia edilir.	<ul style="list-style-type: none">• Sürekli ve otomatik yazmaya uygundur.• İlk okuma ve yazma öğretimine katkı sağlamadığına ilişkin bir araştırma yoktur (Bara ve Morin, 2009).

5. Araştırmalar

Son yıllarda yazı öğretiminde karşılaşılan güçlükler, ilk okuma yazma sürecinde dik temel ya da bitişik eğik yazıdan hangisinin daha etkili ve verimli olduğu, dik temel yazı ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin daha sonra bitişik eğik yazıya geçebilme durumları, hangi yazının öğrencilere daha fazla katkı sağladığı konularında araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalar zihinsel boyutta da yürütülmekte ve bunlardan bazıları aşağıda özetlenmektedir.

a. Beyin Araştırmaları: Stanislas Dehaene tarafından “Okumanın Zihinsel Görünümü” olarak adlandırılan ve uluslararası düzeyde yapılan araştırmalarda, beyinde okuma işlemine özel bir şekilde gelişmiş bir bölgesinin eşlik ettiği ortaya çıkmıştır. Bu bölgenin Fransız, İngiliz, Çin, Japon vb. bütün okuyucularda bulunduğu görülmüştür. Sol beyinde bulunan ve kelime tanıma bölgesi adı verilen bu bölge resimleri, nesnelere ve görsel öğeleri tanımaktadır. Dehaene’ye göre bu bölgenin nöronları kelimenin önce harflerini incelemekte, harfleri tanımakta ardından harfleri birleştirerek kelimeyi tanımaktadır. Dehaene’ye göre beyin kelimeyi bütün olarak

tanımamaktadır. Nöronlar kelimenin her harfini tek tek incelemekte, harfleri birleştirerek hece ve kelimeyi tanınmaktadır (Dehaene, 2003). Bu işlemler tıpkı bitişik yazı ile yazmada olduğu gibi yapılmaktadır. Buradan bitişik eğik yazı ile yazmanın okuma becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmaktadır.

Benzer görüşler G Wettstein-Badour tarafından Fransa'da yürütülen araştırmalarda da dile getirilmektedir. Bu araştırmalara göre beyin, uzman okuyucularda bile kelimenin harflerini tek tek incelemekte ve bu inceleme sonucu harfleri birleştirerek kelimeyi tanımaktadır (G Wettstein-Badour, 2006). Bu bulgulardan hareketle ilk okuma yazma öğretiminde aynı sıra izlenmekte, önce sesler verilmekte, sesler birleştirilerek hece ve kelimeler öğretilmektedir. Bu süreç bitişik eğik yazı ile desteklenmektedir.

Bu durum Amerika'da el yazısının beyni nasıl etkilediğini araştıran Indiana Üniversitesi Psikoloji ve Beyin Bilimleri profesörü Karin James tarafından da vurgulanmaktadır. Karin James, beyin görüntüleme aracılığıyla bitişik eğik yazının beyin üzerindeki etkilerini çeşitli araştırmalarla incelemektedir. Bu araştırmalar sonunda özellikle bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğretiminde çocuklarda okuma becerilerini geliştirdiğini, zihinsel gelişimi artırdığını ve motor becerilere katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca bitişik eğik yazının beyindeki sinapsları uyardığını, harekete geçirdiğini, sağ ve sol beyin yarım küreleri arasında dengeyi sağladığını açıklamıştır (James et Engelhardt, 2012). Okumanın gelişiminde el yazısının önemli bir rol oynadığını vurgulayan James "İlk okuma yazmayı bitişik eğik yazı ile öğrenen çocukların sadece okumayı hızlı öğrenmekle kalmadıklarını, aynı zamanda bilgiye ulaşma ve fikir üretmede daha başarılı olduklarını" açıklamıştır (James et Engelhardt, 2012).

b. Karşılaştırmalı Araştırmalar: Dik temel ve bitişik eğik yazının öğrencilere katkısı konusunda Kebek'de karşılaştırmalı bir araştırma yapılmıştır. Dik temel ve bitişik eğik yazının öğrencilerin yazma hızı, yazı kalitesi, imla ve metin üretimine etkisini belirlemek için ilkokul 2. sınıfa giden 718 öğrenciyi kapsayan bir araştırma yapılmıştır. Araştırmaya 1. sınıfta dik temel 2. sınıfta bitişik eğik yazı öğretilmiş 6 sınıf, 1. sınıftan itibaren dik temel yazı öğretilmiş 6 sınıf ve 1. sınıftan itibaren bitişik eğik yazı öğretilmiş 6 sınıf olmak üzere toplam 18 sınıftaki 718 2.sınıf öğrencisi alınmıştır. Bu üç gruptaki öğrencilerin yazma becerileri öğretim yılının başı, ortası ve sonunda olmak üzere 3 farklı zamanda karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin önce harfleri yazma hızı ve yazı niteliği ölçülmüş, ardından kelimeleri doğru yazma becerileri incelenmiş, bir hikâyeyi özetleme görevi verilerek cümleleri yazma ve metin içeriği oluşturma durumu ölçülmüştür. Araştırma sonunda hepsi karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

- Dik temel ve bitişik eğik yazının yazı kalitesi ve yazma hızını etkileme durumu incelendiğinde, her 3 gruptaki öğrencilerin yazma hızının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Yazı yazmada dik ve bitişik eğik yazının çok fark etmediği, benzer hızda ilerlediği anlaşılmıştır. Harflerin yazım kalitesinin de yazma hızıyla birlikte ilerlediği görülmüştür.
- İmla durumuna bakıldığında, 1. sınıfta dik temel 2. sınıfta bitişik eğik yazı öğrenen öğrencilerde imlânın daha zayıf olduğu, yılsonunda sadece bitişik eğik yazı öğrenen öğrencilerde diğer iki gruba göre belirgin farkın olduğu görülmüştür. Yani 1. sınıftan itibaren bitişik eğik yazı öğrenen öğrencilerin kelimeleri daha doğru yazdıkları ve imla kurallarına dikkat ettikleri görülmüştür. Bu grubu 1. sınıfta dik temel 2. sınıfta bitişik eğik yazı öğrenen öğrencilerin izlediği, en sonda ise 1.sınıftan itibaren dik temel yazı öğrenen öğrencilerin geldiği ortaya çıkmıştır.
- Metin üretimine gelince, 1. sınıftan itibaren bitişik eğik yazı ile yazan öğrenciler üst düzeyde iyi sonuçlar elde etmişlerdir. Bu gruptakiler özellikle özet yazma, doğru cümle kurma ve nitelikli metin oluşturma yönüyle diğer gruplardan açık ara önde yer almaktadır. Bu becerilerinin kalıcı olduğu da gözlenmiştir. Üretilen metin uzunluğuna gelince, bu durum bitişik eğik yazı ile öğrenen öğrencilerde sürekli gelişirken diğerlerinde daha yavaş ilerlediği gözlenmiştir.
- Kız ve erkek öğrencilere gelince genelde kızlar erkeklere göre daha hızlı ve güzel yazı yazmaktadırlar. Sadece 1. sınıftan itibaren bitişik eğik yazı ile yazan kızlar daha hızlı ve okunaklı yazmaktadırlar. Sadece bitişik eğik yazı ile yazan erkek öğrenciler diğer gruplardakilere göre yavaş ancak okunaklı yazmaktadırlar. Sadece bitişik eğik yazı ile yazan öğrencilerde imlânın daha iyi olduğu, özellikle kızlarda ileri düzeyde olduğu gözlenmiştir (Morin, Lavoie ve Montésinos-Gelet, 2011). Özetle bu araştırmada 1. sınıftan itibaren bitişik eğik yazı öğrenen çocukların söz dizimi ve imlada iyi sonuçlar aldıkları, cümle ve kelimeleri doğru yazdıkları görülmüştür. Bunlar ilkökulda yazma becerilerini geliştirmek için temel öğeler olmaktadır.

6. Bitişik Eğik Yazının Yararları

Günümüzde çoğu ülkede yapılandırıcı eğitim yaklaşımı uygulanmaktadır. Bilindiği gibi yapılandırıcı yaklaşımda ön bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurma, bütünleştirme,

anlamlandırma ve zihinde yapılandırma öngörülmektedir. Öğrenme sürecinde bilgiler arasında anlamlı bağlar kurma önemli olmaktadır. Bitişik eğik yazı bağlantılar kurularak yazılan bir yazı olduğundan bağlantılı düşünme ve bilgiler arasında bağ kurmaya katkı sağlamaktadır. Bu nedenle çoğu araştırmacı bitişik eğik yazının yapılandırıcı yaklaşıma uygun olduğunu, çocuğun zihinsel gelişimini desteklediğini belirtmektedir. En önemlisi de bitişik eğik yazı okuma yazma öğretimini kolaylaştırmaktadır. Bitişik eğik yazının bu yararları aşağıda açıklanmaktadır.

a. Öğretim Açısından Yararları: Bitişik eğik yazının öğretim sürecine yararları çeşitli araştırmalarda ele alınmıştır. André Ouzoulias (2004), Daniele Dumont (2004), Jacinthe Giguère (2004), Jacqueline Thériault (1993), Liliane Lurçat (1988) gibi araştırmacılar bitişik eğik yazının, dik temel yazıya göre daha yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar bitişik eğik yazının başlangıçta öğrenilmesinin biraz yavaş olduğunu, ancak öğrenildikten sonra yararının sadece okulda değil yaşam boyu sürdüğünü açıklamışlardır. İlk okuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazı kullanımının yararları aşağıda verilmektedir.

Bitişik eğik yazı daha hızlı yazılır. Günümüz gelişmeleri bireylerin gittikçe daha hızlı yazmalarını gerektirmektedir. Bitişik eğik yazı dik temele göre her zaman hızlı yazılmaktadır. Bitişik yazıda bir harften diğerine harfin üstünden bir çizgiyle geçilmektedir. Oysa dik temel yazıda el kaldırılmakta ve kalemin yeri değiştirilmektedir. Örneğin "Emel" kelimesi dik temel harflerle 8 çizgiyle yazılmaktadır. Bu kelime için 8 kez el kaldırılmakta ve kalemin yeri değiştirilmektedir ("E" için 4,"m" için 2,"e" için 1 ve yine "l" için 1). Oysa bitişik eğik yazıda "Emel" yazısı sadece bir çizgiyle, el kaldırılmadan ve kalemin yeri hiç değiştirilmeden yazılmaktadır (Bitişik eğik yazıda noktalı harflerin noktası kelime yazımı bittikten sonra konulmaktadır). Dik temel ve bitişik eğik yazı ile hızlı yazan öğrenciler arasında çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalara göre bitişik eğik yazı ile öğrenciler dik temel yazıya göre aynı sürede 1.5 kat daha fazla harf yazmaktadır (Ouzoulias, 2004; Güneş, 2007).

Yine çeşitli araştırmalarla yazı tiplerinin hızı araştırılmıştır. Bunların içinde en hızlı bitişik eğik yazının yazıldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca bitişik eğik yazının okul yazısı olarak kolay yazıldığı, okul çalışmalarında zaman kazandırıcı olduğu, saptanmıştır. Sürekli bitişik eğik yazı yazan öğrenci dik temel yazana göre % 30-50 oranında yazıdan zaman kazanmaktadır. Ancak bu durum dik temel yazıdan sonra öğrenilen bitişik eğik yazı için değil, tam tersine başından itibaren bitişik eğik yazı yazan öğrenciler içindir. Diğer taraftan dik temel yazı hızlandıkça birbirine bağlanmaktadır. Dik temel harflerle yazan kişiler, hızlı ve seri yazmak durumunda kalınca dik temel harfleri bağlayarak yazmaktadırlar (Ouzoulias, 2004).

Kelimeler daha kolay tanınır. Dik temel yazı yazarken biri harfler arasında biri de kelimeler arasında olmak üzere iki tür boşluk bırakılmaktadır. Eğer kelimeler arasındaki boşluk harf boşlukları kadar bırakılırsa kelime ile harfler birbirine karışmaktadır. Kelimenin başlangıç ve bitiş yerleri belirgin olmamakta, okuyucu kelimeleri tanımakta güçlük çekmektedir. Bu durum bitişik eğik yazıda söz konusu değildir. Yazı yazarken sadece kelimeler arasında boşluk bırakılmakta ve kelimelerin tanınması daha kolay olmaktadır.

Kelimeler bütün olarak yazılır. Okula yeni başlayan çocuklar dik temel harflerle yazı yazarken çoğu zaman bir kelimenin harflerini yukarıdan aşağıya tek tek yazmayı tercih etmektedir. Örneğin “El ele.” cümlesini üç kez yazması gereken bir öğrenci, her satıra önce “E” harflerini sonra “l” harflerini, sırayla diğerlerini yukarıdan aşağıya harf harf yazmaktadır. Bu durum kelime ve cümle bütünlüğünü bozmakta harf harf yazmayı getirmektedir. Oysa bitişik eğik yazıda tam tersine bir kelimeyi yukarıdan aşağıya harf harf yazmak mümkün değildir. Öğrenci bir kelimenin yazımını bitirmeden diğerine geçememektedir. Bitişik eğik yazı bağlantılı yazıldığından kelimelerin bütün olarak yazılmasını getirmektedir. Bu durum kelime bütünlüğünün bozulmasını engellemekte, kelimeleri zihinsel sözlüğe daha hızlı kaydetmeye ve anlamlarını öğrenmeye katkı getirmektedir.

Rakam ve işaretler kolay fark edilir. Dik temel yazıda harflerle rakamların çizgileri birbirine benzediğinden tarihler, rakamlar, matematik işaretleri belirgin değildir. Oysa bitişik eğik yazıda rakamlar, tarihler, matematik işaretleri, parantez, soru işareti, ünlem işareti vb. açık ve net olarak fark edilmektedir. Bu durum bir metindeki tarihi akışı kolayca izlemeyi, rakamları ve matematik işaretlerini çabucak bulmayı, metni daha kolay anlamayı getirmektedir.

Bitişik eğik yazı hecelemeyi önler. Dumont’a göre anaokulundan itibaren bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğrenen öğrenciler harfleri tek tek değil bağlantılı ve zincirler halinde algılamaktadır. Yani bitişik eğik yazı kelimenin bütün olarak tanınmasına ve yazılmasına yardım etmektedir. Bu durum çocuklarda heceleyerek okuma ve harf harf yazma sürecini engelleyici olmaktadır (Dumont, 2004; Güneş, 2007).

Bitişik eğik yazı öğretime küçük birimlerle başlanır. Bitişik eğik yazı öğretimi harf, hece ve kelime şeklinde küçük birimlerden büyük birimlere doğru öğretilmektedir. Çocuğun başlangıçta elini kaldırmadan bir kelimeyi yazması yorucu olabilmektedir. Bu nedenle çocuklara önce harflerin yazımı ve bağlantıları öğretilmektedir. Daha sonra hece ve kelimelere geçilmesi uygun olmaktadır. Bitişik eğik yazı tümevarım yaklaşımıyla ilk okuma yazma öğretime uygundur.

b. Zihinsel Gelişim Açısından Yararları: Bitişik eğik yazının zihin gelişimi açısından yararları çeşitli araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Bunlardan bazıları aşağıda verilmektedir.

Bitişik eğik yazı kinestetik zekâyı geliştirir. André Ouzoulias'a göre bitişik eğik yazı kinestetik zekâyı geliştirmektedir. Dik temel yazı daha çok yukarıdan aşağıya ve soldan sağa doğru yazılmaktadır. Dik temel yazı daha çok çizilen bir yazıdır. Bitişik eğik yazı kadar hareketli değildir. Düzdür, sadedir. Oysa bitişik yazı her yöne doğru yazılmaktadır. Bitişik eğik yazının yönleri, her harfin nasıl yazılacağı, harflerin birbirine nasıl bağlanacağı gibi çalışmalar, çocuğun hareket ve yönler konusunda gelişmesini, her harfin yönünü ve yazımını zihnine yerleştirmesini getirmektedir. Bu durum çocuğun görsel zekâsını, dikkatini ve yön kavramını geliştirmektedir (Ouzoulias, 2004).

Göz ve zihinsel becerileri geliştirir. Sophie Savage'ye göre bitişik eğik yazı çocukların okuma becerilerini üst düzeyde geliştirmektedir. Savage bu durumu fiziksel ve zihinsel yararlar olarak ikiye ayırmaktadır. Bitişik eğik yazı göz hareketlerini geliştirme, kelimeleri çabucak ayırma, görme genişliğini artırma, sayfayı kolay algılama gibi fiziksel yararlar sağlamaktadır. Bitişik eğik yazı zihinsel becerileri geliştirme olarak yazının mantık akışını çabucak bulma, bir metindeki tarihi sıralamayı kolayca bulma (rakamlar kolay fark edildiği için), metindeki olaylar arasında bağ kurma, düşünce akışını yakalama, olayları tahmin etme, metinde öğrenilenleri belleğe kaydetme, metnin anlamı anlamlandırma, ön bilgileriyle yeni bilgileri birleştirme gibi yararlar sağlamaktadır (Savage, 2004; Güneş, 2007).

Zihin gelişimini destekler. Uluslararası düzeyde gerçekleştirilen "Okumanın Zihinsel Görünümü" araştırmalarında okuma öğrenme çalışmalarına beyinde özel şekilde gelişmiş bir bölgenin eşlik ettiği ortaya çıkmıştır. Bu bölge Fransız, İngiliz, Çin, Japon vb. bütün okuyucularda bulunmaktadır. Uzman okuyucuda bu bölgenin nöronları kelimenin önce harflerini incelemekte, harfleri birleştirerek kelimeyi tanımaktadır. Bu araştırmaları yöneten Dehaene'ye göre beynimiz kelimenin harflerini tek tek incelemekte, harfleri birleştirerek kelimeyi tanımaktadır (Dehaene, 2003). Dehaene'ye göre bitişik eğik yazı beynin çalışma biçimine uygun olmakta, çocukta okuma ve zihin gelişimini desteklemektedir.

Bitişik eğik yazı düşünmeyi geliştirir. Bitişik eğik yazı daha hızlı yazma isteğinden doğmuştur. Dik temel yazı harfleri ile hızlı yazılmamaktadır. Araştırmalara göre bitişik eğik yazı, sürekli ve hızlı yazılmaktadır. Dik temel yazıda her harften sonra durulduğu için yazı yazma süreci sık sık kesilmekte ve yavaşlamaktadır. Bu durum düşünme sürecini de etkilemektedir. Bitişik eğik

yazıdaki süreklilik ve hız, düşüncenin sürekliliği ve hızı ile birleşmekte ve birbirinin gelişimini desteklemektedir.

Bağlantılı ve ayrıntılı düşünmeyi geliştirir. Bitişik eğik yazıda harfler birbirine bağlanarak heceler ve kelimeler oluşturulmaktadır. Öğrenci yazı yazarken harflerin ayrıntıları ile harfler arasındaki bağlantılara dikkat etmekte, sürekli bağlantılar yaparak yazmaktadır. Öğrenci giderek bağlantı yapmayı alışkanlık haline getirmektedir. Bu alışkanlık kelimeler, cümleler ve bilgiler arasında da bağlantı yapmayı sağlamakta ve öğrencinin anlamasını kolaylaştırmaktadır. Öğrenci bu alışkanlığı düşünme sürecine de taşımakta, okuduklarını ve yazdıklarını bağlantılı olarak düşünmeye başlamaktadır. Böylece bitişik eğik yazı öğrencinin bağlantılı ve ayrıntılı düşünmesini geliştirmektedir (Dumont, 2004).

Dikkati geliştirir. Bitişik eğik yazı öğrencinin yazı yazarken harflere, harf bağlantılarına ve ayrıntılara dikkat etmesini zorunlu kılmaktadır. Bu durum öğrencinin dikkatini önemli oranda geliştirici olmaktadır. Sadece yazma sürecinde değil okuma sürecinde de öğrencinin dikkatli olmasını getirmektedir.

c. Dil Gelişimi Açısından Yararları: Bitişik eğik yazı dil gelişimi açısından da çeşitli yararlar sunmaktadır.

Okuma becerilerini geliştirir. Geçtiğimiz yıllarda yapılan çok sayıdaki araştırma okuma ve yazmanın karşılıklı olarak birbirini etkilediğini ve geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu nedenle bitişik eğik yazı ile kazanılan süreklilik, akıcılık ve dikkat okumaya da yansımakta ve öğrencinin okuma becerilerini de geliştirmektedir. Giderek okuma ve yazmadaki bu süreklilik, akıcılık ve hız bir bütün oluşturmakta, öğrencinin düşünme, anlama, sorgulama, ilişkilendirme gibi becerilerinin hızla gelişmesini sağlamaktadır.

Yazının bireyselleştirilmesini sağlar. Dik temel yazı yazan yetişkinler bir süre sonra kendine göre bir yazı stili oluşturmakta, normal yazı yönleri ile biçimini terk etmektedir. Bitişik eğik yazı bireyin kendine göre bir stil oluşturması için daha uygun olmaktadır. Kendine göre bir stil oluşturma yazının kime ait olduğunu bulmak için iyi bir yoldur.

Öğrencinin kendini ifade etmesini kolaylaştırır. İlkokulda bazı öğrencilerin dikkatleri çabuk dağılmakta ve düşündüklerini unutmaktadırlar. Özellikle yazma sürecinde ağır yazan öğrenciler düşüncelerini yazıya aktarmadan unutmaktadırlar. Bitişik eğik yazının sürekli, akıcı ve hızlı olması, öğrencinin düşüncesini unutmadan yazıya aktarmasını sağlamaktadır.

Düşüncelerini kaybetmeden hızla yazıya aktarabilen bir öğrenci kendini daha iyi ifade edebilmektedir.

Estetik yönü öğrenciye zevk verir. Bitişik eğik yazı güzel yazı yazmaya ve çeşitli süslemeler yapmaya daha uygundur. Yazma zevki uyandırmakta ve öğrencinin yazıdan zevk almasını getirmektedir. Dik temel yazı bu zevki vermemektedir. Yani bitişik eğik yazı öğrencide yazı yazma isteğini artırmakta, yazı yazmayı sevdirmekte, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmekte, süslü yazı yazma zevki vermektedir. Düzgün, okunaklı ve akıcı bir yazı öğrenciyi güdülemekte ve yazmaya yöneltmektedir. Bu durum öğrencinin kendini daha kolay ifade etmesini getirmektedir (Güneş, 2007).

d. Beden Gelişimi Açısından Yararları: Araştırmalara göre bitişik eğik yazı öğrencinin beden gelişimine de uygundur. Bu gelişim parmak, el, bilek ve kol kasları açısından ele alınmaktadır.

Parmak ve el kasları için uygundur. Okul çağı çocuklarının, kalem ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizdikleri bilinmektedir. Öğrenciler anatomik yapıları gereği satır üzerinde kalem eğik olarak tutmaktadırlar. Bu yaş çocuğunun kalem tutan parmak kaslarının gelişimine en uygun yazı bitişik eğik yazı olmaktadır. Dik yazı yazmak ve kalem dik tutmak daha zordur. Dik yazı parmak kaslarının doğal hareketini engellemekte, yazı yazmayı yavaşlatmakta, çabuk yorulmaya neden olmakta ve öğrencide bıkkınlık yaratmaktadır. Ayrıca bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemektedir. Bu durum yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.

Bilek ve kol kasları için uygundur. Dik temel yazı daha çok çizilen bir yazıdır. Kısa ve kesik çizgilerle daha çok yukarıdan aşağıya ve soldan sağa yazılmaktadır. Bitişik eğik yazı kadar çeşitli yönleri içeren hareketli bir yazı değildir. Düzdür, sadedir. Oysa bitişik eğik yazı daha çok yazılan yazıdır. Bitişik eğik yazı her yöne doğru yazılmaktadır. Çocuktan bilek ve dirsek hareketlerini iyi kullanmasını isteyen bir yazıdır. Bitişik eğik yazının üstünlüğü, kelimeleri yazarken kalem hiç kaldırmadan yazılmasından gelmektedir. Çocuğun başlangıçta elini kaldırmadan bir kelimeyi yazması yorucu olabilir. Ancak öğrenildikten sonra bu durum hızlanmaktadır.

Solak öğrenciler için uygundur. Solak öğrenciler dik temel yazarken el tarafından harflerin kapanmasına neden olmaktadır. Diğer taraftan, defterlerini ve kitaplarını değiştirmek sol sayfalarda yazdırmak daha iyi olur. Zaten elin yazıyı kapatmaması için en uygun pozisyon 70 derecelik açıdır. Bitişik eğik yazının dik uygulanması sol elle yazılırken yazının el tarafından

kapanmasını getirir. Bu durumu önlemek için 70 derece eğik yazı uygulanmalıdır. Bu açı, elin sola kaymasını ve yazının daha az kapanmasını getirmektedir. Ayrıca yazıyı aşağıya indirmekte ve satır çizgisine yaklaştırmaktadır. Bu uygulama büyük harfler için de yapılmalıdır.

Anaokulundan itibaren başlanmalıdır. Dik temel harflerin ardından bitişik eğik yazı harfleri ile yazmaya başlayan öğrenciler daha sonra bitişik eğik yazıya geçişte güçlük çekmektedirler. Bu nedenle ilk okuma yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanması gerekmektedir. Bu nedenle ana sınıfı ve anaokullarında kalemi dik tutma ve dik çizgi çalışmalarından kaçınılmalıdır. Olabildiğince eğik çizgilere ağırlık verilmelidir. Çocuk harfleri yazacak, kalem tutacak ve bir şekli taklit edecek duruma gelince bitişik eğik yazı çalışmalarına başlanabilir (Dumont, 2004; Güneş, 2007).

7. Bitişik Eğik Yazı Becerileri

Bitişik eğik yazı hem fiziksel hem de zihinsel süreçlerden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte üç temel becerinin geliştirilmesi ve uyumlu çalıştırılması gerekmektedir. Bunlar zihinsel beceriler (bilgi, zihinsel süreçler vb.), duyuşsal beceriler (dikkat, duyarlılık vb.) ve motor beceriler (büyük, küçük kas uyumu, psiko-motor gelişim vb.) olmaktadır. Bu becerilerin her biri için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Bitişik eğik yazı becerilerini geliştirmede yararlanılacak bazı çalışmalar şöyledir:

- Yazı yazma için uygun oturuş,
- Yazı nedir? Resim nedir? İkisi farklı mıdır? gibi sorularla yazıyı fark etme,
- El dengesi, el-kalem uyumu ve pratikliğini sağlama,
- Tebeşir, renkli kalem ve kurşun kalemle yazma,
- Harfleri çizme ve büyüklüğünü ayarlama,
- El hareketleriyle yazı arasındaki ilişkiye dikkatini yoğunlaştırma,
- Ses ve yazı arasındaki ilişkileri keşfetme, sesleri yazıya aktarma,
- Beyaz çizgisiz sayfalara yazma,
- Çizgili kâğıtlara yazma,
- Yazıyı satır üzerine yerleştirme,
- Harflerin biçim, büyüklük, eğim derecesi, noktaları ve bağlantılarını yapma,
- İsim ve soyadları büyük harflerle yazma,

- Yeni ve karmaşık kelimeleri yazma,
- Kelimeyi bütün olarak tanıma,
- Yazılan kelimeleri gözle takip etme,
- Hem yazma hem okuma,
- Seslendirerek yazma,
- Noktalamalara dikkat ederek yazma,
- Yazılı mesajlar oluşturma,
- Yazdıklarını kontrol etme,
- Hızlı yazma,
- Duyguları farklı şekillerde veya stillerde ifade etme,
- Resimlerle metni canlandırma,
- Yazıya heyecan katma,
- Başkalarının yazısına özen ve saygı gösterme, şeklinde sıralanabilir (Güneş, 2007).

8.Bitişik Eğik Yazı Hızı

Bitişik eğik yazı hızının artırılması için “tahtaya yazılan veya kitaptan alınan bir kısa parçanın deftere hızlı bir şekilde yazılması, öğretmenin söylediği cümlelerin yazılması, ya da öğrencinin bir konu hakkında bildiklerinin yazılması” şeklinde çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalarda yazma hızını etkileyen bazı etkenler bulunmaktadır. Örneğin, öğrenci tahtadaki yazıyı okurken zaman kaybı olmakta, öğretmenin söylediklerini duyamamakta ya da kendi bildiklerini yazarken ezberlediklerini hızlı yazmakta, düşünme gerektiren yazıları ise daha geç yazmaktadır. Bu durumlar dikkate alınarak yazma hızını belirleme çalışmaları yapılmalıdır.

Yazma hızını belirlemek için eskiden bir dakikada yazılan kelime sayısı kullanılmaktaydı. Ancak bu yaygın bir ölçü değildir. Türkçe kelimeler en az 2 harften başlamakta 44 harfe kadar çıkmaktadır. Bu nedenle kelime sayısı ile yazma hızının ölçülmesi, öğrencinin gelişimi hakkında bilgi verici olmamaktadır. Yine bitişik yazı hızının hece sayısı ile ölçülmesi de iyi bir yöntem değildir. Çünkü Türkçede heceler 1-4 harf arası değişiklik göstermektedir. Bunların yerine öğrencinin dakikada yazdığı harf sayısının belirlenmesi en doğru ölçü olmaktadır. Çünkü Türkçede her harf okunmakta ve okunan her ses yazılmaktadır. Harf sayısı ile ölçmede

öğrencilere birkaç cümle verilmekte ve bunları bir dakika içinde yazmaları istenmektedir. En iyi yöntem öğretmenin cümleleri okuyarak yazdırmasıdır. Öğrencilerin bir dakika sonunda yazdıkları harfler sayılmakta ve ortalama hız belirlenmektedir. Bu konuda çeşitli ülkelerde yapılan araştırmalara göre yazma becerileri gelişmiş yetişkinler için 1 dakikada,

80 - 120 harf yazma, yavaş yazma,

121 -140 harf yazma, normal yazma,

141 - 160 harf yazma, iyi yazma,

161- 190 harf yazma ise hızlı yazma olarak değerlendirilmektedir(Lurçat, 1988; Güneş, 2007).

Ülkemizde bitişik eğik yazı hızı konusunda 1997 İlköğretim Okulları Yazı Programı'nda "bitişik yazıda hız derecesi hece sayısı ile ölçülmesi ve 2. sınıf öğrencilerinin dakikada 10 hece yazması gerektiği" belirtilmiştir. Bu ölçü 2. sınıf öğrencileri için dakikada ortalama 30 harfe karşılık gelmektedir. 2004 Türkçe Öğretim Programı'nda bitişik eğik yazı hızı için bir ölçü verilmemiştir. Birinci sınıf öğrencileri için dakikada 20 harf uygun olmaktadır.

9. Sonuç

Bitişik eğik yazı, hızlı yazılması, öğrencilerin dikkatini geliştirmesi, kelime tanımayı kolaylaştırması, rakam ve işaretlerin kolay fark edilmesi, bağlantılı ve ayrıntılı düşünmeyi geliştirmesi, beden gelişimine ve özellikle solak öğrencilere uygun olması gibi nedenlerden dolayı çoğu ülkede kullanılmaktadır. Ülkemizde Atatürk'ün önderliğinde 1928 yılında bitişik eğik yazı ile okuma yazma seferberliği başlatılmış, öğrenci ve yetişkinlere bitişik eğik yazı öğretilmiştir. Daha sonraki yıllarda ise genellikle dik temel harflerle okuma yazmaya başlanmıştır. 1997 İlköğretim Okulları Yazı Programı'nda öğrencilere 1. sınıfta dik temel, 2. sınıfta bitişik yazı öğretimi öngörülmüştür. 2004 yılında uygulamaya konulan Türkçe Öğretim Programı'nda ise Ses Temelli Cümle Yöntemi ile bitişik eğik yazı öğretimine birinci sınıftan itibaren tekrar başlanmıştır. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı bitişik eğik yazı veya dik temel harflerle ilk okuma yazma öğretiminin 2017-2018 öğretim yılında itibaren öğretmenin tercihine bırakılacağını açıklamıştır. Oysa ilk okuma yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlamanın bir dizi yararı bulunmaktadır. Dileğimiz bu konunun yetkililerce yeniden gözden geçirilmesi ve gelecek nesillerin nitelikli yetiştirilmesidir.

Kaynaklar

- Bara, F. et Morin, M. -F. (2009). Est-il nécessaire d'enseigner l'écriture script en première année? Les effets du style d'écriture sur le lien lecture/écriture », dans Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, Université de Sherbrooke, 12 (2), 149-160.
- Dehaene, S. (2003). Les bases cérébrales d'une acquisition culturelle: la lecture. In Jean-Pierre Changeux (Ed.), Gènes et Culture, pages 187--199. Odile Jacob, Paris.
- Dumont, D. (2004). Modélisation de l'apprentissage de l'écriture, Le Geste d'écriture : méthode d'apprentissage cycle 1 - cycle 2, Hatier Pédagogie, Novembre 2004.
- G Wettstein-Badour. (2006). Apprentissage de la lecture : une démonstration expérimentale et théorique de la supériorité de la méthode phonique synthétique (alphabétique) sur toutes les autres approches pédagogiques. gh.wettstein.badour@libertysurf.fr
- Gray, W. S. (1975). *Okuma-Yazma Öğretimi*, (Çev: Nejat Yüzbaşıoğulları), Öğretmen Kitapları: 86. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayınları.
- James, K-H. et Engelhardt, L. (2012). *The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children*, Trends in Neuroscience and Education, 1(1), 32-42.
- Lessard, J-C. (1977). *Du script à la cursive : L'écriture évolutive apportée à la didactique de l'écriture ce qui lui manquait depuis l'introduction du script*, Québec français 28 (1977): 26-28.
- Lurçat, L. (1988). *De la nécessité de l'écriture manuscrite comme écriture première*, Psychologie scolaire, n°66, avril, Paris.
- Morin, M.-F., Lavoie, N. et Montésinos-Gelet, I. (2011). *Enseigner l'écriture script-cursive au primaire : une pratique pédagogique mise en question*, dans Vivre le Primaire, AQEP, 24 (2), 9-14.
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2010). Les méthodes d'enseignement pour favoriser l'entrée dans l'écrit : la place de la différenciation pédagogique et le rôle accordé à l'interaction lecture/écriture, rapport de recherche FQRSC 2008-PE-118512.
- Ouzoulias, A. (2004). Apprendre à écrire : le problème de l'exécution matérielle, Aider les élèves en difficulté : le métier de maître E, Retz-FNAME.
- Savage, S. (2004). La lecture d'œuvres complètes au collège, Cahiers pédagogiques, n° 420, janvier
- Thériault, J. (1993). Faciliter l'émergence de l'écrit... c'est donner du pouvoir à l'enfant, Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke 1993

The Wars Between Cursive and Script Handwriting

EXTENDED SUMMARY

In today's society of individuals in order to fulfill the requirements of the conditions of contemporary life, it is important to be literate. In human life the importance of reading and writing is taken into account while performing, you need to be very careful when teaching to read and write. The primary objective of basic reading and writing instruction is to teach the basic skills of writing. For this purpose, since 2005, training is being given through student-centered "sound based sentence method" in teaching of reading and writing. The cursive handwriting with based on voice sentence method in Turkish education program has been used in 2005, it provides students' as thinking, comprehension, putting in order, classification, analyze/synthesize, consideration, communicating skills, mental and linguistic development. From this date 2005, the "sound based sentence method" and cursive writing instruction has been investigated by researchers from different perspectives. Some researchers and teachers advocate the teaching of script handwriting with evolving technology. While some purposed the inclined cursive writing. Researches have been conducted on the physical and mental effects of the writing being taught.

Writing is the passing of information in its own mind in the direction of the writer's intended purpose, choosing the important ones from this information, bringing together the words and sentences on a regular basis. In this process, while the information in the mind is passed through, the selected information is transferred to the words and passed through a series of transactions. These processes are done in a very rapid manner in mind. In writing activity, there are many skills such as reading, thinking and producing solutions, expressing oneself. The adjacent cursive writing makes it easier to use these skills together.

The most characteristics and distinguishing feature of cursive handwriting are noting down the words in left to right direction without any interruption. Being continuous, fluent and fast, cursive handwriting makes it easier for students to put their ideas on paper in an organized way. This situation also affects the reading process and skills. There are studies in the literature, indicating that reading and writing mutually affect and develop one another. Therefore, the continuity, fluency, and attention gained through cursive handwriting respectively reflect on reading and hence develop students reading skills. This continuity and speed in reading and writing unite and enhance the improvement of students' thinking, comprehension, questioning and attribution skills.

According to the research, the adjoining oblique writing has various benefits in the education process. It is known that cursive handwriting provides many advantages for cognitive and physical development as well as language learning and education. Cursive handwriting enhances thinking by supporting the improvement of mental development. The speed and continuity in cursive handwriting also affect the continuity and speed of thinking process. The continuity, fluency, and attention in cursive handwriting have an impact on reading skills as well. When compared to print, cursive handwriting is faster and makes writing exercises easier. It also does not allow students to go back when writing, which helps writing be fluent and in the correct direction.

Cursive handwriting requires words to be written as a whole, so it prevents syllabication. In cursive handwriting, students start writing from one specific point and end at another one without stopping writing. This makes writing continuous and fluent without any interruption, which helps students keep letters and ideas to be written in their minds. Cursive handwriting is achieved by making connections between letters. These connections make it easier for students to combine and structure the information in their minds.

When the physical development of children is taken into account, cursive handwriting is stated to be more appropriate for children's finger and hand muscles. When school children first start receiving literacy instruction, they make cursive and circular movements; hence cursive handwriting is suitable for their anatomic structure.

The practices in our world show that there are different practices in different countries in primary school writing. For example, print handwriting is taught in grade one in the United States and Canada; and cursive handwriting in Grade two and three. However, there is also evidence showing that some laws have been enacted regarding the use of cursive handwriting in primary schools in ten different states.

In our country, contingent writing and literacy liaison were initiated in 1928 under the leadership of Atatürk, and the oblique adjacent writing to the students and adults was taught. In 2004, the curriculum was started in the first grade. In 2018, the Ministry of National Education announced that the inclined text should be left to the teacher. We would like to emphasize the importance of adjoining oblique writing and the raising of future generations.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 2, Sayı 3, 21 - 33
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 2, Issue 3, 21 - 33

Gönderilme Tarihi: 28.08.2017

Kabul Tarihi: 05.11.2017

Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitiminde Yardımcı Öğretmenlik Uygulamaları

Tansel YAZICIOĞLU, Ayten Şaban Diri İlkokulu ve Ortaokulu, tanselyazicioglu@gmail.com

Özet: Öğretmen yetiştirme ve öğretmen istihdamı ülkemizin öncelikli ve önemli sorunlarından biri olarak ön plana çıkmaktadır. Özel gereksinimi olan bireylerin eğitim hakkında gerçek anlamda yararlanabilmeleri kendilerine sunulan eğitim hizmetinin niteliği kadar yeterli sayıda öğretmen istihdamını da gerekli kılmaktadır. Özellikle yetersizliği olan öğrencilerle çalışacak öğretmenlerin sınıftaki öğretim etkinliklerini etkili şekilde sürdürebilmeleri ve bu bireylere sunulacak eğitim hizmetinin niteliğinin artırılabilmesi için yardımcı öğretmen istihdamının düşünülmesi ve öncelikli eğitim politikası olarak ele alınması gerekmektedir.

Türkiye'deki yasal düzenlemelerde yardımcı öğretmen tanımlamasına rastlanmamaktadır. Türkiye'de özel eğitim alanına öğretmen yetiştirme ve bu alanda çalışacak yeterli sayıda öğretmeni istihdam edebilme üzerinde tartışılması gereken çok yönlü bir konudur. Ülkemizde bu sorununun ciddiye alındığını ve ihtiyaç duyulan kadroların gerçekçi bir şekilde planlandığını ve karşılandığını söylemek güçtür. Ülkemizdeki öğretmen yetiştirme ve istihdam politikaları dikkate alındığında, yardımcı öğretmenlerin yetiştirilmesi, seçilmesi, atanması, yeterliliklerinin belirlenmesi, yeni politik yaklaşımları ve uygulamaları gerektirmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yardımcı öğretmen, özel gereksinimli öğrenci, özel eğitim, istihdam, politika

Assisted Teaching Practices in the Training of Individuals with Special Needs

Abstract: Teacher training and teacher recruitment are the priorities of our country as one of the priority and important problems. Individuals with special needs need to employ a sufficient number of teachers as well as the quality of the education provided to them in order to be able to truly benefit from the right to education. In particular, it is necessary to consider helping teacher employment as a priority education policy so that teachers who work with inadequate students can effectively carryout the teaching activities in the class and increase the quality of the education service to be offered to these individuals.

There are no definitions of assistant teachers in the legal regulations in Turkey. It is a multi-faceted issue that needs to be discussed in order to train teachers in the field of special education in Turkey and to employ enough teachers to work in this area. It is difficult to say that this problem is taken seriously in our country and that the necessary staff are planned and met realistically. Taking into consideration the teacher training and employment policies in our country, it requires new political approaches and practices for training, selection, assignment, qualification of auxiliary teachers.

Keywords: Assistant teacher, special needs student, special education, employment, politics

1. Giriş

Öğretmen yetiştirme ve öğretmen istihdamı ülkemizin öncelikli ve önemli sorunlarından biri olarak ön plana çıkmaktadır. Yaşanan siyasal ve toplumsal değişimler öğretmen yetiştirme politikalarının yeniden oluşturulması ve öğretmen istihdamının dünyadaki yeni eğilimler çerçevesinde yeniden ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Özel gereksinimli olan bireylere yönelik sunulan eğitim hizmetlerinde ise öğretmen yetiştirme ve yeterli sayıda öğretmen görevlendirme ayrı bir önem arz etmektedir. Özel gereksinimi olan bireylerin eğitim hakkından gerçek anlamda yararlanabilmeleri, kendilerine sunulan eğitim hizmetinin niteliği kadar yeterli sayıda öğretmen istihdamını da gerekli kılmaktadır. Eğitimde niteliğin geliştirilmesi, öğretim programları, öğretim materyalleri, fiziksel donanım, teknolojik alt yapı ve kanıt temelli uygulamalar gibi öğelerin önemini dikkate almakla birlikte bu öğelerin bireye katkısının doğrudan öğretmen yeterliliği ve yeterli sayıdaki öğretmen istihdamına bağlı olduğu varsayımını göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Özellikle yetersizliği olan öğrencilerle çalışacak öğretmenlerin sınıftaki öğretim etkinliklerini etkili şekilde sürdürebilmeleri ve bu bireylere sunulacak eğitim hizmetinin niteliğinin artırılabilmesi için yardımcı öğretmen istihdamının düşünülmesi ve öncelikli eğitim politikası olarak ele alınması gerekmektedir.

2. Yardımcı Öğretmenlik

Yardımcı öğretmen, bir öğretmenin ya da başka bir okul uzmanının yönlendirmesi ile görev yapan ve yetersizliği olan öğrencilere hizmetlerin sunulmasında sınıftaki öğretmene yardımcı olan eğitimcilerdir (Ghere ve York-Barr, 2007). Amerika Birleşik Devletleri'nde 2002 yılında çıkarılan "Hiçbir Çocuk Yasa Dışı Bırakılamaz Yasası" (The No Child Left Act) yardımcı öğretmenliği; okulöncesi, ilkokul ve ortaokulda sertifikalı ve lisanslı bir öğretmenin gözetim ve denetiminde dil eğitim programları, özel eğitim ve göçmen eğitim programlarında görev yapan bireyler olarak tanımlamaktadır. Pickett (2002) yardımcı öğretmenleri, gereksinim duyulan programları geliştiren, bu programları uygulayan, öğrencilerin performansını değerlendiren, eğitim programları ve eğitim hizmetlerinin etkililiğini değerlendiren ve sınıftaki öğretmenlerin ya da lisanslı veya sertifikalı çalışan uzmanların gözetim ve denetimi altında sorumluluk üstlenen okul personeli olarak tanımlamaktadır.

Yardımcı öğretmenlerin öğretim rolleri ve eğitim ekiplerinin anahtar üyesi olarak aldığı rollerin tarihi oldukça kısadır. Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezinin 2000 yılındaki raporuna göre Amerika'da 500000'den fazla yardımcı öğretmen bulunmaktadır. Yardımcı öğretmenlerin sayısı arttıkça rolleri de artmıştır (Wallace, 2003).

Yardımcı öğretmenler 1900'lü yılların başlarında eğitim ve insan hizmet programlarında çalışmışlardır. 1950'li yılların ortalarına kadar değerleri fark edilmemiştir. İkinci dünya savaşı ile birlikte görülen öğretmen eksikliği yerel okulların alternatif eğitim hizmetleri arayışına girmelerine neden olmuştur. Yardımcı öğretmenler, öğretmenlerin daha rahat öğretim yapabilmeleri amacıyla kırtasiye işlerini yapmak üzere işe alınmışlardır (Wallace, 2003). İşe alınan yardımcı öğretmenlerin eğitimleri için gereken finansal destek ise Michigan okullarının hazırladığı "Bay City Project" ile Ford Yardım Kuruluşu tarafından sağlanmıştır (Gartner, 1971; Pickett, 1994).

Bay City Project genel eğitim sınıflarında uygulanırken, bir önemli bir projede özel eğitim alanında uygulanmıştır. Cruickshank ve Haring (1957) yardımcı öğretmenlerin özel eğitim alanındaki sorumluluklarını araştırdıkları proje çalışmalarını tanıtmışlardır. Bu çalışmada, Cruickshank ve Haring (1957) yardımcı öğretmenlerin temel sorumluluklarının benzer olduğunu belirtmektedirler. Cruickshank ve Haring'e (1957) göre yardımcı öğretmenlerin temel sorumlulukları, görme engelli çocukların öğrenim gördüğü anaokulu, yetenekli çocukların ayrıştırıldığı sınıflar ve müstakil özel eğitim sınıflarında benzerlik göstermektedir. Bu üç farklı eğitim ortamındaki öncelikli sorumlulukların oyun alanın gözetimi, çocukların sınıfta toplanmasına yardım etme, materyal hazırlama ve arşiv işleri olduğu rapor edilmiştir.

1960'larda meydana gelen birçok olayın yardımcı öğretmenlerin rollerini etkilediği görülmektedir. Bu olayların başında yurttaşlık hakları akımı, kadınlara eşitlik çabaları, engelli çocukların ve yetişkinlerin güvenliklerinin sağlanmasına yönelik yürütülen kampanyalar gelmektedir. Tüm bu gelişmeler eğitim programlarının genişletilmesini ve bu programların insan hakları çerçevesi kapsamında ele alınmasını zorunlu hale getirmiştir (Gartner, 1974; Pickett, 1994). Meydana gelen sosyal değişimler birçok sosyal talebi de beraberinde getirmiştir. Dezavantajlı çocuklar için telafi eğitimleri, yetersizliğe sahip öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programları, kültürel farklılıklara sahip öğrenciler için eğitim programları bu talepler arasındadır. Sosyal değişim ve artan sosyal talepler, eğitim hizmetlerine hükümet desteğinin artmasını ve yardımcı öğretmenlerin istihdamını teşvik etmiştir (Green ve Barnes, 1989).

1970 ve 1980'lerde federal hükümet "Yeni Kariyerler" (New Careers) akımının kanunlaşmasında, mali ve yönetim desteğinin sağlanmasında önemli bir rol oynamıştır. Örneğin, Amerikan Eğitim Birimi (USDOC) 1971 yılındaki "Kariyer Fırsat Programları" nı (Career Opportunities Program) desteklemiş ve 20000 bireyi ileri kariyer programlarıyla eğitmiştir. Kariyer Fırsat Programları (COP) öğretmen olmak isteyen yardımcı öğretmenlerin eğitim

programlarını desteklemek amacıyla, bölgelere ayrılan okulların ortak katkılarıyla geliştirilmiştir (Pickett, 1986).

1990, 2000 ve 2001 yılları öğretmen rollerindeki değişiklikler, yardımcı öğretmenlerin hazırlanması, yardımcı öğretmenlerin uygun rollerinin sınıflanması, yeni eğitim reformları ve sorumluluklar ile ilgili yasal düzenlemelerin yapıldığı yıllar olarak görülmektedir. Bu yıllarda yardımcı öğretmenlerin rolleri gelişmeye devam etmiştir. Eğitim reformu çabaları öğretmenlere yöneticilik ve öğretim liderliği gibi yeni rolleri yüklemiştir. Özellikle öğretmenler program ve sınıf yönetimi, okul içi kararlara katılım, sistem sorumluluğu ve ölçme konularında daha fazla sorumluluk almışlardır. Öğretmenlerin rollerindeki bu değişiklikler yardımcı öğretmenler için de geçerli olmuştur (Pickett, Likins ve Wallace, 2002). 1997 yılında çıkan “Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitim Yasası” (The Individuals with Disabilities Education Act) ve 2002’de çıkarılan “Hiçbir Çocuk Yasa Dışı Bırakılamaz” (No Child Left Behind Act) yasasında tüm personelin rol ve sorumluluklarının eşit olduğu vurgulanmıştır.

Yetersizliği Olan Çocuklar Yasası ile Hiçbir Çocuk Yasa Dışı Bırakılamaz yasası yardımcı öğretmenlerin hazırlanması ve rollerinin belirlenmesi açısından önemli yasal düzenlemelerdir. Her iki yasada da yardımcı öğretmenlerin denetimi, mesleğe hazırlanması ve özel eğitim hizmetlerin sağlanması konularına yer verilmiştir.

Genel eğitim sınıflarına daha çok yetersizliğe sahip çocuk yerleştirilmesi; daha fazla öğretmen, daha az kalabalık sınıflar, daha çok akran desteği, daha çok aile desteği ve yardımcı öğretmen ihtiyacını önemli derecede arttırmıştır. Örneğin 1986 yılında Amerika’da özel eğitim alanında yaklaşık 200000 yardımcı öğretmen istihdam edilmiştir (Karan ve Knight, 1986).

1990’lı yıllardan önce “yardımcı öğretmenlik” (paraprofessional) kavramının öğretmen yardımcısı, yardımcıları, yardımcı, sınıf yardımcısı olarak tanımlandığı görülmektedir. Ancak rollerinin daha teknik hale gelmesi ile birlikte, bu kavramın daha spesifik ele alındığı görülmektedir. Yardımcı öğretmenler önceleri “öğretim yardımcısı”, “özel öğretmen”, “öğrenme yardımcısı”, “tekniker” ve son olarak da “yardımcı öğretmen” (paraprofessional) olarak adlandırılmıştır.

Günümüzde yardımcı öğretmenler, öğretmenlere fotokopi çeken, bülten hazırlamada yardım eden, kurşun kalemleri açarak destek olan kişiler değil, sınıftaki öğretimin ayrılmaz bir parçası olan kişiler olarak görülmektedir. Yardımcı öğretmenler artık eğitim programlarında aktif rol alan, öğrencilerin özel gereksinimlerini karşılayan ve daha karmaşık görevler üstlenen kişiler olarak görülmektedir. Vasa, Steckelberg ve Ulrich-Ronning’in (1982) yaptıkları bir araştırma özel

eğitim gereksinimli öğrencilerin zamanlarının %80'ini yardımcı öğretmenlerle geçirdiklerini ortaya koymuştur. Amerikan Eğitim Birliğinin 1999 yılındaki raporuna göre ise de yardımcı öğretmenler zamanlarının %60'ını öğretim yaparak ve öğretmenlere öğretim desteği sağlayarak geçirmektedirler.

Yardımcı öğretmenler, 1982'den 2002 yılına kadar geçen 20 yıl içinde eğitim ekiplerinin bir üyesi olarak özel gereksinimli öğrencilere hizmetlerin sağlanmasında önemli bir gelişim göstermişlerdir. Ancak yardımcı öğretmenleri destekleyecek yeterli altyapı desteği sağlanamadığı için sürdürülebilir bir gelişim gözlenmemiştir. Yardımcı öğretmenlerin rolleri son 50 yıldır büyük bir değişim göstermiştir. Daha çok yazışma işlerine bakmak olan görevleri zaman içerisinde değişerek, eğitsel göreve dönüşmüştür (Wallace, 2003).

2.1. Yardımcı Öğretmenlerin Görev ve Sorumlulukları

Yardımcı öğretmenler erken müdahale ve okul programlarının temel iş gücü üyeleri olarak görülmektedir. Daniels ve McBride'e göre (2001), yardımcı öğretmenlerin (paraprofessionals) rolleri ve sorumlulukları ile iş tanımları, artan öğretim desteği ihtiyacı ile birlikte gelişmiştir. Genel eğitim sınıflarında engelli öğrenci sayısı önemli ölçüde artmıştır. Yardımcı öğretmenler genellikle genel eğitim destekleri ve hizmetlerin başarısında anahtar rol oynamaktadırlar.

Çocuklar ve öğrencilerin ihtiyaçları günden güne daha karmaşık bir hale almaktadır. Dahası, yardımcı öğretmenlerin gerekli becerileri arttırılmıştır. Geleneksel olarak, yardımcı öğretmenlerin hizmet sağlayıcılar olarak rolleri göz ardı edilmiştir. Yardımcı öğretmenlerin rolleri ve sorumlulukları büyümeye devam ederken, nitelikli personel ve hizmet sağlamak için özenle çalışmak gerekir (Daniels ve McBride, 2001).

Amerika Birleşik Devletleri'nin Connecticut Eyaleti'nde yardımcı öğretmenler için Connecticut Eğitim Bölümü (CSPD) ve Connecticut Özel Eğitim Danışma Konseyinin çalışmaları sonucunda "Ulusal Kaynak Merkez Modeli" oluşturulmuştur. Bu model, yardımcı öğretmenlerinin yetkinlikleri için önemli bir çerçeve oluşturmaktadır. Söz konusu model, yardımcı öğretmenlerin görevlerini tanımlayan programları ve alanları belirlemek için tasarlanmıştır. Bunun dışında modelde, bahsedilen görevler için gerekli sorumluluklar ve bilgiler anlatılmaktadır. Bu açıdan, söz konusu model bir rehber olmalı ve okul programlarındaki ihtiyaçları karşılamak için uyarlanmalıdır.

Bu modelde, yardımcı öğretmenlerin başlıca 6 sorumluluk alanı belirlenmiştir:

- 1.Etkili bir eğitim çalışması oluşturmak ve sürdürmek için öğretmenlere yardımcı olmak
- 2.Öğrenci merkezli destekleyici ortamı sürdürmek için öğretmenlere yardımcı olmak
- 3.Öğrenme deneyimi planlamak ve organize etmek için öğretmenlere destek olmak
- 4.Öğretim esnasında öğretmenlere yardımcı olmak
- 5.Öğrenim ihtiyaçları, programları ve edinimlerini belirlerken öğretmenlere yardımcı olmak
- 6.Profesyonel ya da etik davranışlar standartlarını karşılamak

Model, her bir sorumluluk için yardımcı öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgiler ve becerileri tanımlamaktadır. Söz konusu model, üç seviyeden oluşan bir sorumluluk tanımlamaktadır. Bu seviyeler, yardımcı öğretmenlerin eğitimi, deneyimleri ve iş gereklilikleri temel alınarak oluşturulmuştur.

Seviye 1: Buradaki yardımcı öğretmen, yüksek derece ile mezun olmuş; fakat az ya da hiç tecrübe sahibi olmayan bireyleri kapsamaktadır. Bu kişilerin, doğrudan denetlenmesi gerekmektedir.

Seviye 2: Buradaki yardımcı öğretmen, yılların tecrübesine sahip ve bir denetmen gibi daha bağımsız çalışabilecek bilgiye ve beceriye sahiptir.

Seviye 3: Buradaki yardımcı öğretmen, lise sonrası ve belli bir alanda beceriye sahip olmak adına bir eğitim programına katılmıştır. Bu kişiler de, daha bağımsız olarak kamuda ya da öğrenci evlerinde çalışabilir.

3. Dünyada Yardımcı Öğretmenlik Uygulamaları

Yardımcı öğretmenler bazı Avrupa ülkeleri ile ABD ve Kanada'da yaygın olarak istihdam edilmektedirler. İngiltere ve Galler'de "Öğretim Yardımcısı" (Teaching Assistant) kavramı kullanılırken, Kanada'da "Eğitim Yardımcısı" kavramı tanımlanmaktadır. Son yıllarda İngiltere'de öğretim yardımcıları yetkilendiren bir dizi görevler kanunlaşmış ve tanıtılmıştır.

İngiltere ve Galler'de öğretim yardımcıları üst düzey öğretim yardımcılığına; (Higher Level Teaching Assistant [HLTA]) gerekli belgelere sahip olma ve istenen ölçütlere uygun olmaları halinde başvurabilmektedirler. Bu statüde olan öğretim yardımcıları öğretmenlerin yerine vekâlet edebilmekte ve diğer öğretim yardımcıları denetleyebilmektedirler. İskoçya'da

ise “öğretim yardımcılığından” ziyade “sınıf yardımcısı” kavramı kullanılmaktadır. Sınıfta öğretim kesinlikle bir yardımcının sorumluluğunun bir parçası olarak görülmemektedir. Kanada’da eğitim yardımcıları yaygın olarak özel eğitime gereksinim duyan çocukların eğitiminde rol ve sorumluluklar almaktadırlar. Japonya’da ise yardımcı öğretmenlik kavramı “Yardımcı Dil Öğretmeni” olarak bilinmekte ve öncelikle İngilizce olmak üzere Japon sınıflarında uygulanmaktadır. Fransa ve Almanya’da da Japonya’daki yabancı dil asistanlığı uygulaması sürdürülmektedir. İtalya’da yardımcı öğretmenlerin bir öğretim sertifikası alma zorunlulukları bulunmamaktadır. Özellikle ağır düzeyde yetersizliği olan çocukların davranışsal becerileri için kısa süreli öğretim becerileri kursları almaları için cesaretlendirilmektedirler. Bu kurslar ise genellikle öğretmenler, fizyoterapistler, konuşma terapistleri gibi profesyoneller tarafından verilmektedir. İtalya’da yapılan bir araştırma yardımcı öğretmenlerin rollerinin önemine inanıldığını ve bu rollerin olumlu bulunduğunu göstermiştir. Araştırmaya katılanların çoğunluğu yardımcı öğretmenlerin rollerini, bağımsız hareket edemeyen ve yetersizliği olan çocuklara eşlik etme olarak tanımlamışlardır. Araştırmaya katılanların %73’ü yardımcı öğretmenlerin yüksek düzeyde eğitim almaları ve öğretmen lisansına sahip olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. %89’u ise ayrıca, yazma gibi temel eğitim hedeflerini ve tüm sınıfların öğretim hedeflerini düzenlemelerinin gerektiğini ifade etmişlerdir. Son olarak yardımcı öğretmenlerin özel eğitimciler tarafından denetlenmesi gerektiği ve okuldaki diğer öğretmenler ve okulun diğer çalışanları ile çok daha sıkı işbirliği yapmaları gerektiğini göstermektedir.

4. Türkiye’de Yardımcı Öğretmenlik ve Yasal Düzenlemeler

Uluslararası alanda öğretmenlik mesleği standartları ile ilgili çalışmalar devam etmekte ve sürekli bir gelişim göstermektedir. Ülkemizdeki eğitimin niteliğinin artırılması ve geliştirilmesi, öğretmenlik mesleği standartlarının ve yeterliliklerinin geliştirilmesine bağlıdır. Bu bağlamda özel gereksinimli öğrencilerin alacakları eğitim hizmeti ve desteği ancak yeterli sayıda öğretmen ve uygun personelle sağlanabilecektir. Ne yazık ki ülkemizde özel eğitim gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde rol alan öğretmenlerin nitelik ve nicelik sorunları devam etmektedir. Türkiye’de öğretmen yeterlilikleri, öğretmen eğitiminin niteliği ve mevcut durum incelendiğinde öğretmenlik mesleği standartlarının geliştirilmesi ve özel alan yeterliliklerinin belirlenmesi, özel eğitim sınıfları ile kaynaştırma sınıflarında yardımcı öğretmenlerin görevlendirilmesi ayrı bir önem arz etmektedir. Ancak ülkemizde yardımcı öğretmenlik uygulamasının olmadığı görülmektedir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre öğretmenlik mesleği; adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılmaktadır. Adaylık dönemini başarıyla tamamlayanlar mesleğe öğretmen olarak atanmaktadırlar. Atanan öğretmenler ise Millî Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatındaki görevlere aday olarak atanan devlet memurlarının yetiştirilmeleri ve aslî memurluğa geçirilmeleriyle ilgili esas ve usulleri düzenleyen Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik gereğince asli memurluğa geçirilmektedirler. 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'de, özel eğitim okul ve kurumları ile özel eğitime destek sağlayan okul ve kurumların eğitim-öğretim sınıfı personel ihtiyacının öncelikle karşılanması ve ihtiyaç duyulan uzman personel atanması gerektiği veya diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılarak görevlendirilebileceği belirtilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Okulları Çerçeve Yönetmeliği ise öğretmeni: *"A.... Okulu'nda görev yapan, kadrolu veya ücretli öğretmenler"* olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca aynı yönetmelik alanında lisans düzeyinde öğrenim görmüş öğreticileri uzman öğretici, alanında öğrenim gördüğünü belgelendirenler veya alanında sertifika sahibi en az orta öğretim mezunu olan ve öğretmenlerin denetiminde çalışan kişiyi de usta öğretici olarak tanımlamaktadır. Usta öğreticiler, özel eğitim okul ve kurumlarında eğitim-öğretim hizmetlerinin yürütülmesinde öğretmenlerle birlikte ve öğretmenlik sorumluluğu içinde görev yapmaktadırlar. Ayrıca, ilgili mevzuat çerçevesinde okul ve kurum yönetimince verilen diğer görevleri de yerine getirerek görev ve sorumluluk almaktadırlar. Yine Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin özel eğitim okul ve kurumlarında görev yapan diğer personel başlıklı maddesinde *"Özel eğitim okul ve kurumlarına; uzman hekim, hekim, diyetisyen, dil ve konuşma terapisti, sosyal çalışmacı, çocuk gelişimi ve eğitimcisi, fizyoterapist, odyometrist, iş ve uğraş terapisti, hemşire, teknisyen, veri hazırlama ve kontrol işletmeni, ders aletleri ve kütüphane memurları, iç hizmetler şefi, ambar ve depo memurları, Braille daktilograf, idari işler memuru, ayniyat mutemedi, çocuk bakım elemanı, şoför, aşçı, kaloriferci, bahçıvan, terzi, gece bekçisi ve hizmetli atanır veya diğer kurum ve kuruluşlar ile iş birliği yapılarak görevlendirilir"* denilmektedir.

Görüldüğü gibi Türkiye'deki yasal düzenlemelerde yardımcı öğretmen tanımlamasına rastlanmamaktadır. Ülkemizde yaklaşık 30 yıldır uygulanan kaynaştırma modeli ve artan engelli çocuk sayısı düşünüldüğünde yardımcı öğretmen eksikliğinin ciddi bir açık olduğu görülmektedir.

Türkiye'de özel eğitim alanına öğretmen yetiştirme ve bu alanda çalışacak yeterli sayıda öğretmeni istihdam edebilme, üzerinde tartışılması gereken çok yönlü bir konudur. Ülkemizde

bu sorununun ciddiye alındığını ve ihtiyaç duyulan kadroların gerçekçi bir şekilde planlandığını ve karşılandığını söylemek güçtür. Kaldı ki özel eğitimin gereksinim duyduğu yardımcı öğretmenlerin istihdam edilmesi ise ülkemiz açısından çok gerçekçi görülmemektedir. Özyürek'e göre (2008) Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yetersizliği olan çocuklar için açılan okul ve sınıf sayılarındaki artışa özel özel eğitim kurumlarındaki artış da eklenince özel eğitim öğretmeni açığı artmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı dönem dönem öğretmen atamalarında yapmış olduğu düzenlemelerle mezun özel eğitim öğretmenlerinin atamasını engellediğinden özel eğitim öğretmeni açığı daha da büyümüştür.

Ülkemizdeki öğretmen yetiştirme ve istihdam politikaları dikkate alındığında, yardımcı öğretmenlerin yetiştirilmesi, seçilmesi, atanması, yeterliliklerinin belirlenmesi, yeni politik yaklaşımları ve uygulamaları gerektirmektedir. Yardımcı öğretmen yetiştirmeyi; başta Yüksek Öğretim ve Milli Eğitim Temel Kanunu olmak üzere birçok yasa ve yönetmelik, genel eğitimde yapılan düzenlemeler, engelli öğrenci sayısı, okul ve sınıf sayıları gibi birçok değişiklikler etkileyecektir. Ancak ülkemizde bu alanda kapsamlı bir özel eğitim yapılanması görülmemektedir.

4702 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu kapsamında MEB-YÖK işbirliği ile 2003 yılında hazırlanan ve aynı yıl uygulamaya başlayan "Çocuk Gelişimi Programı" ile "Okul öncesi eğitim ve özel eğitim kurumlarında, çocuk kliniklerindeki oyun odalarında tedavileri süren çocuklara müzik, resim, drama, jimnastik, bilgisayar eğitimi veren, hoş vakit geçirmelerini sağlayan, materyal (kukla, kavram ve konu kartları, hikâye yazım) hazırlayan, ilk yardım kurallarını uygulayan gerekli bilgi ve beceriye sahip kişileri yetiştirmek" amaçlanmıştır. Çocuk Gelişimi Programı, yine MEB ve YÖK işbirliği ile yürütülen "İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (İKMEP, 2008-2010)" kapsamında yeniden gözden geçirilerek revize edilmiştir. Bu doğrultuda Meslek Yüksek Okulları için 5. seviyede hazırlanan Çocuk Gelişimi Programı mezunlarının; ders havuzundan seçecekleri dersler doğrultusunda; okul öncesi eğitiminde öğretmen asistanı, kaynaştırma eğitiminde öğretmen asistanı unvanı olarak mezun olmaları ve mezuniyet sonrası; resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları ile kaynaştırma eğitimi uygulayan okul öncesi ve ilköğretim kurumlarında "yardımcı öğretmen" olarak istihdam edilmeleri planlanmıştır (Özaydın, 2011).

İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi özellikle kamusal öğretmen istihdamı açısından önemli bir fırsat olarak görülmektedir. Özel eğitim okulları ile kaynaştırma eğitimi uygulayan okul öncesi, ilköğretim ve ortaokullarda yardımcı öğretmen olarak

istihdam edilecek meslek yüksekokulları çocuk gelişimi mezunlarının özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitimleri ile ilgili önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

5. Sonuç

Ülkemizde özel eğitim okullarında görevlendirilecek özel eğitimci açığı devam etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı 2012-2013 eğitim öğretim yılında özel eğitim alanındaki öğretmen açığını kapatmak için eş durumu özünden atanmak isteyen sınıf öğretmenlerinin atamalarını zihinsel engelliler sınıf öğretmenliği alanına geçmek şartıyla yaparak bu açığı kapatmayı planlamıştır. İzlener politika özel gereksinimli öğrencilere sunulan eğitim hizmetinin niteliğini tartışılır hale getirmiştir. Milli Eğitim Bakanlığının 2016-2017 Resmi İstatistik Programı verilerine göre 2016-2017 eğitim-öğretim yılında özel eğitim okullarına devam eden öğrenci sayısı 306.205'tir. Aynı okullarda görev yapan öğretmen sayısı ise 17.555'tir. Ülkemizde özel eğitim okullarındaki özel eğitim öğretmeni açığı düşünüldüğünde yardımcı öğretmenlik uygulamasının hayata geçirilmesi ve mevcut uygulamaların gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle de Milli Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu işbirliği yaparak yardımcı öğretmenlik uygulamasını hayata geçirecek adımları atmaları gerekmektedir. Atılacak adımlar ve yapılacak yasal düzenlemelerin ülkemizdeki özel eğitim uygulamalarına nitelik kazandıracağı ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitime erişim haklarını arttıracığı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Cruickshank, W.M., Haring, N.C. (1957). *A demonstration: Assistants for teachers of exceptional children*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Daniels, V. I., McBride, A. (2001). Paraprofessionals as critical team members: Redefining roles and responsibilities. *National Association of Secondary School Principals*, 85, 623, 66-74.
- Gartner, A. (1971). *Paraprofessionals and their performance: A survey of education, health and social services programs*. New York: Praeger.
- Green, J.E., Barnes, D.L. (1989). *Do your "aides" aid instruction? A Tool for assessing the use of paraprofessionals as instructional assistants*. Ball state University.
- Ghere, G., York-Barr, J. (2007). Paraprofessional turnover and retention in inclusive programs: Hidden costs and promising practices. *Remedial and Special Education*, 28,1, 21-32.
- Karan, O.C., Knight, C.B. (1986). Training and staff development issues in developmental disabilities. *Remedial and Special Education*, 7(6), 40-45.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *Özel Eğitim Okulları Çerçeve Yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *2016-2017 Milli Eğitim İstatistikleri*. Ankara. Milli Eğitim Basımevi.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Özaydın, L. (2011). Kaynaştırma Uygulamalarında Ailelerden-Öğretmenlerden Kabul Gören Destek Personel: Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmen Asistanı (Öğretmen Yardımcısı). *21.Özel Eğitim Kongresi.20-22 Ekim 2011, Gazimağusa, Kıbrıs*.
- Pickett, A.L. (1994). *Paraducators in the education workforce*. Washington, DC: National Education Association.
- Pickett, A.L., Likins, M., Wallace, T. (2002). *A state of the art report on paraeducators in education and related services*. Logan, UT: National Resource Center for Paraprofessionals in Education and Related Services.
- Vasa, S.F., Steckelberg, A.L. ve Ulrich-Ronning, L. (1982). *A state of the art assessment of paraprofessionaluse in special education in the state of Nebraska*. Lincoln, NE: Department of Special Education and Communication Disorders, University of Nebraska , Lincoln.
- Wallace, T. (2003). *Paraprofessionals*. (COPSSE Document No. IB-3). Gainesville, FL: University of Florida, Center on personel Studies in Special Education.

Assisted Teaching Practices in the Training of with Special Needs Individuals

EXTENDED SUMMARY

Individuals with special needs need to employ a sufficient number of teachers as much as the training provided to them in order to be able to benefit literally from the point of view of education. In particular, it is necessary for teachers to work with inadequate students to be able to effectively carry out teaching activities in the classroom and to improve the quality of the education service to be offered to these individuals, as well as consideration of assistant teacher employment and priority education policy.

An assistant teacher is an educator who works with the guidance of a teacher or another school specialist and helps the class teacher in providing services to students with disabilities. An assistant teacher in the United States in 2002 entitled "The No Child Left Act"; language training programs in the supervision and supervision of a pre-school, primary and secondary school certified and licensed teacher, and individuals engaged in special education and immigrant education programs. Assistant teachers as school staff who develop the programs needed, implement these programs, assess the performance of learners, assess the effectiveness of educational programs and educational services, and take responsibility for supervising and supervising class teachers or licensed or certified professionals.

Assistant teachers have worked in education and human service programs in the early 1900s. Until the mid-1950s, values were not recognized. The lack of teachers with the Second World War led local schools to seek alternative education services. The assistant teachers were hired to do stationery work so that teachers could have more comfortable teaching.

Today, assistant teachers are seen not as those who photocopied teachers, helped prepare bulletins, supported by opening pencils, but as an integral part of teaching in the classroom. Assistive teachers are now seen as those who take an active role in educational programs, meet the special needs of students and undertake more complex tasks.

In Turkey, the qualifications of teachers, the nature of teacher education, the development of teaching profession standards and the determination of special field competencies when the current situation is examined, the assignment of assistant teachers in special education classes and mainstreaming classes are of special importance. However, it seems that there is no assistant teaching practice and there are no definitions of assistant

teachers in the legal regulations in our country. Considering the inclusion model applied in our country for about 30 years and the increasing number of children with disabilities, it seems that the lack of helping teachers is a serious deficit. It is a multi-faceted issue that needs to be discussed in order to train teachers in the field of special education in Turkey and to employ enough teachers to work in this area. It is difficult to say that this problem is taken seriously in our country and that the needed staff is planned and met realistically.

Assistive teachers are widely employed in some European countries and the United States and Canada. In recent years, a number of duties have been enacted and promoted in England, which authorize teaching assistants. In Scotland, the concept of "class assistant" is used extensively by "teaching assistant". Instruction in the classroom is certainly not seen as part of the responsibility of an assistant. In Canada, educational aides generally take roles and responsibilities in the education of children in need of special education. In Japan, the concept of assistant teaching is known as "Assistive Language Teacher" and is applied in Japanese classes, primarily in English. In France and Germany, the practice of foreign language assistance in Japan continues. In Italy, assistant teachers are not required to obtain a teaching certificate. Particularly for children with severe disability, they are encouraged to take short-term instruction courses for behavioral skills. These courses are usually given by professionals such as teachers, physiotherapists, speech therapists. A study in Italy showed that the roles of assistant teachers are believed to be important and that these roles are positive. The majority of the participants in the survey identified assistant teachers' roles as accompanied by children who were unable to act independently and were inadequate. 73% of those surveyed stated that assistant teachers should have a high level of education and have a teacher license. 89% also stated that basic education goals such as writing and the regulation of the teaching objectives of all classes are necessary. Finally, it suggests that assistant teachers should be supervised by special educators and that they should cooperate much more closely with other teachers and other employees of the school.

Taking into account the teacher training and employment policies in our country, it requires the training, selection, assignment, qualification of the assistant teachers, new political approaches and practices. Assisted teacher training; many laws and regulations, especially the Higher Education and National Education Basic Law, regulations on general education, the number of students with disabilities, the number of schools and classrooms. However, in our country, there is no comprehensive special education structuring in this area.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 2, Sayı 3, 34 - 56
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 2, Issue 3, 34 - 56

Gönderilme Tarihi: 08.09.2017

Kabul Tarihi: 06.11.2017

Diskalkuli ile Baş Etme Üzerine Bir Derleme

Dr. Seçil SAYGILI, Çanakkale Kepez M.T.A.Lisesi Matematik Öğretmeni

Özet: Bu araştırmanın amacı, diskalkuli diğer bir ifade ile matematik öğrenme güçlüğüne ne olduğu ve nasıl farkedileceği ile diskalkulik bir öğrenciye nasıl yardım edileceğine dair önerilerde bulunmaktır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle diskalkuli nedir sorusuna cevap aranmış ve ardından diskalkulik öğrencilerin karakteristik özellikleri betimlenmiştir. Araştırmanın temel amacına uygun olarak sonraki bölümlerde öğretmenlere öneriler yer almaktadır. Türkiye’de hangi sınav olursa olsun matematik başarısının düşük olduğu göz önünde bulundurulduğunda, diskalkuli ülkemizde pek de bilinmeyen ancak oldukça önemli olan öğrenme güçlüklerinden biridir. Öğretmenlerin bu güçlüğü nasıl başa çıkabileceğini bilmesi önemlidir. Alanyazın taramasına dayalı bu analitik çalışma diskalkuliyi ele almak amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın ileride yapılacak olan araştırmalar için öncül niteliğinde olması bir diğer amaçtır. Makale, diskalkulik bir öğrenciye yardımcı olabilecek internette bulunan etkinlik, kitap, materyaller ve oyunların kısa bir derlemesi ile sonuçlandırılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Diskalkuli, Matematik, Matematik Öğrenme Güçlüğü, Öğrenme Güçlüğü.

A Compilation on Coping with Dyscalculia

Abstract: The purpose of this research is to suggest how to be a dyscalculic student and how to learn the difficulty of learning mathematics by means of dyscalculia. For this purpose, the answer was searched firstly for the question of dyscalculia and then the characteristic features of dyscalculic students were described. In accordance with the main purpose of the study, recommendations are given to the teachers in the following sections. Given the low mathematical success of any exam in Turkey, the dyscalculia is a learning difficulty that is very unknown to the country but is very important. It is important that teachers know how to deal with this difficulty. This analytical study based on the review of the literature has made to address dyscalculia. Another goal is to ensure that the study is the premise for future research. The article concludes with a short review of the activities, books, materials and games available on the internet, which can help a dyscalculic student.

Keywords: Dyscalculia, Mathematics, Mathematics Learning Disability, Learning Disability.

1. Giriş

Matematik öğrenme güçlüğü diğer adıyla diskalkuli ile ilgili bilgilere geçmeden önce gerçeğe yakın bir öykü anlatılacaktır. Bu öykü ile diskalkulinin ne olduğu az da olsa anlaşılacaktır. Bu paragrafı takip eden başlıklarla diskalkuli pek çok yönüyle ele alınacaktır.

2. Kemal ve Matematik

Kemal, 10 yaşında, dördüncü sınıf öğrencisidir. Oldukça hareketli ve canlı bir öğrenci olan Kemal, sözel sunumlarda oldukça başarılıdır. Türkçe dersinde özellikle okuma ve yazmada sınıf ortalamasının üzerindedir. Okumayı da seven Kemal'in tercih ettiği kitap türleri bilim kurgu hikâyeleri ve maceradır. Okuldaki sosyal çalışmalara katılmaya daima isteklidir. Ayrıca başarılı çalışmalar yapan bir öğrencidir. Kemal bilim kurgu romanları sevmesine ve okuduğunu da anlamasına rağmen fen ile matematik derslerinde başarılı olamamaktadır. Bunun sebebi ise Kemal'in matematik işlemlerinde iyi olmaması ve çoğunlukla hata yapmasıdır. Öğretmenine göre Kemal dört işlem becerilerinde sınıfın ortalamasının oldukça altındadır ve sınavlarda da başarılı olamamaktadır. Bu sebepten ailesi ona özel bir öğretmen tutmuştur. Kemal, matematik dersi için bu öğretmenle okul sonrası çalışmalar yapmaktadır. Buna rağmen, hala temel matematik işlemlerinde sorun yaşamakta, üstelik toplama işlemi işareti ile çarpma işlemi işaretini kimi zaman karıştırmaktadır. Öğretmeni Kemal'in matematik dersine katılabilmesi ve işlemlerde doğru sonuca hızlı bir şekilde ulaşabilmesi için derslerde hesap makinesi kullanmasına izin vermiştir. Ancak bu durum Kemal'in bazı kavramları anlamasına yardımcı olmamıştır: Kesirler, yüzdeler, oranlar ve ölçme gibi. Kemal sayısal olan hiçbir sıralamayı tam olarak hatırlamamaktadır. Örneğin ailesinin telefon numarasını hatırlayamaması onu çok üzmektedir.

Kemal, öğretmenlerin karşılaşılabilecekleri tipik bir diskalkulik öğrencidir. Diskalkuli diğer bir ifade ile matematik öğrenme güçlüğü, bir öğrencinin temel matematiksel işlemlerde zorlanması ile kendini belli eder ve bu tip öğrencilerin diğer dersleri iyi olduğu için matematikte zorlanması beklenmez. Amerikan Psikiyatri Birliği tanı ölçütleri başvuru el kitabında (DSM V) özel öğrenme güçlüğü dört grupta yer alır ve bunlardan biri de diskalkulidir (Köroğlu, 2013). Diskalkuli, zihinsel yetersizlik yada düşük başarı demek değildir. Bir öğrenme güçlüğüdür ve bu öğrencilerin zekaları parlak ya da üstün olabilir (Mutlu, 2016). Chinn' e göre (2004) öğrenme güçlüğü olan bir öğrenci verileri yavaş yavaş işler ve bu nedenle aritmetik işlemleri hızlı yapamaz. Diskalkuli, birey ile hayat boyu bir arada olacak olan bir güçlüktür, hastalık olmadığından tedavisi de yoktur (National centers for learning disabilities-Ulusal Öğrenme Yetersizlikleri Merkezi, 2014).

Tedavisi olmayan hayat boyu bireyle birlikte olan bu güçlükle başa çıkmak için pek çok yöntem-teknik önerilebilir. Türkiye’de diskalkuli üzerine yapılan makale sayısı oldukça azdır. Google’da diskalkuli ile ilgili araştırmalara bakıldığında, diskalkuli veya matematik öğrenme güçlüğü kelimelerini içeren araştırmaların sayısı 10’u geçmemektedir. Bu çalışmaların çoğu da öğrencilerde matematik öğrenme sorunları olduğunu gösteren ancak diskalkuliyi yeterince açıklamayan çalışmalardır (Akin ve Sezer, 2010). Aynı şekilde YÖK tez taramasında diskalkuli/matematik öğrenme güçlüğü ile ilgili sadece iki teze rastlanmaktadır. Bunun yanında diskalkulik öğrencilere nasıl matematik öğretilceğini ve hangi yöntemlerin daha etkili olduğunu gösteren araştırmalar da oldukça azdır. Sezer ve Akin’ın (2011) araştırmasında, öğretmenlerin diskalkuli ile sık karşılaştıkları ancak bu tür öğrencilere istedikleri ölçüde yardımcı olamadıkları tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin dikkati çabuk dağılabildiğinden hangi yöntemlerin etkili olduğunun araştırılması oldukça önemli görülmektedir (Akin ve Sezer, 2010). Bintaş’ın (2007) çalışmasının sonucuna göre matematikte düşük performansa sahip öğrencilerin dört işlem ve problem çözme becerilerinin gelişmesinde rehberli öğrenme yönteminin etkili olduğu görülmektedir. Hacıoğlu’nun (2012) diskalkuli yaşayan öğrencilere ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirdiği araştırmasında öğretmenlerin diskalkuli ile bununla baş etme hususunda yetersiz oldukları öğrencilerin ise matematiksel kazanımları yeterli düzeyde kazanamadıkları sonucuna varılmıştır.

Bu bilgilere göre diskalkuli ile baş etme yöntemleri araştırılması öncelikli olan konulardandır. Ülkemizde disleksi (okuma güçlüğü) kadar tanınmayan ancak en az onun kadar öğrencilerin öğrenme yaşantısında etkili olan diskalkuli ile ilgili daha sonra yapılacak olan araştırmaların öncüsü niteliğindeki bu çalışma geniş bir alanyazın taramasına dayalı olarak yapılmış analitik bir çalışmadır. Konu ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazın taranarak bu konuda öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda bilgiler derlenmiştir. Ülkemizdeki araştırma sayısının azlığı ve öğretmenlerin bu konudaki ihtiyaçlarını ortaya koyan Hacıoğlu’nun (2012) araştırması ve benzeri araştırmalar düşünüldüğünde bu çalışmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Ayrıca araştırmacının çalışmanın devamında diskalkulik öğrencilerle deneysel çalışmalar yoluyla bu araştırmada sözü edilecek olan yöntem ve tekniklerin etkililiğini araştırarak olması çalışmanın yol gösterici-öncül bir çalışma olacağını da göstermektedir.

3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile “Diskalkuli yani matematik öğrenme güçlüğü nedir?, Diskalkulik öğrencilerin karakteristik özellikleri nelerdir?, Bu öğrencilerin matematiği başarabilmesi için neler yapılabilir?” sorularına cevap aranmış ve alanyazına dayandırılarak birkaç öneri sunulmuştur. Öneriler, varsa

yapılmış araştırmalarla desteklenmiş; yoksa önerinin alanyazında kimler tarafından dile getirildiği ve gerekçeleri açıklanmıştır. Çalışmada ele alınan yöntem ve tekniklerin en çok tercih edilen ya da en çok tartışılanlar arasından olmasına dikkat edilmiştir. Böylece daha sonra yapılacak çalışmalarda kullanılabilecek yöntem ve teknikler konusunda bir ölçüde yol göstermiş olacaktır.

4. Diskalkuli Nedir? Diskalkulik Öğrencilerin Karakteristik Özellikleri Nelerdir?

Kemal gibi pek çok insan matematikte güçlük yaşamaktadır. Bu kişiler diğer alanlarda oldukça iyi olmasına rağmen matematikte bir türlü istenen başarıya ulaşamamaktadırlar. Diskalkuli, genel matematik becerilerinde bireyin kendi yaş grubundan daha alt düzeyde başarı göstermesidir (Mozocco ve Myers, 2003). Geary (2004) bu başarısızlığın tek başına diskalkuli için yeterli olmayacağını belirterek bireyin diskalkuli olmasından bahsedebilmek için aynı sonuçları en az iki yıl göstermesinin gerektiğini söylemiştir. Ayrıca bu bireylerin matematik testi başarı yüzdelerinin % 25'in altında olması gerektiğini belirtmiştir. Son yıllarda dünyada diskalkuliyi ele alan pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda aynı anlama gelen farklı terimler kullanıldığı görülür: Gelişimsel Diskalkuli (Butterworth, 2003), Diskalkuli (Emerson ve Babbie, 2010), Matematik öğrenme güçlüğü (Hopkins ve Egeberg, 2009).

Doğum ile birlikte var olan diskalkuli için gelişimsel diskalkuli terimi kullanılmaktadır. Tüm insanlar dünyada gördükleri nesnelerin sayısal değerlerini algılayabilecek şekilde doğarlar ve konuşmaya başlamasından itibaren sayma ile yakından ilgilenirler (Butterworth, 2005). Diskalkulik bir birey ise bu yeteneklerden yoksun doğar. Bu sebepten öğrenci matematik öğretmeninden kaynaklı bir sorun yaşıyorsa ya da kaygı sebebi ile başarısız oluyor ise bu faktörleri ortadan kaldırmadan diskalkuliden söz etmek doğru olmaz.

Diskalkulik öğrenciler sayıları algılayamazlar, tahmin güçleri ya yoktur ya da zayıftır, geriye doğru sayamazlar, temel işlemlerde otomatikleşemezler, zamanı anlayamazlar ve saati öğrenemezler, alışverişte para üstü alma verme konusunda kötüdürler, sıralama yapamazlar, sağ ile solu karıştırırlar, matematiksel dili anlayamazlar, örüntüleri fark etmekte iyi değildirler. Ayrıca bu öğrencilerin matematik kaygıları da yüksektir ve bu durum onların matematikte başarılı olmalarına engel olur (Emerson & Babbie, 2010). Bu sebepten diskalkulik öğrenciler temel işlemlerde doğru cevabı verseler ya da doğru bir çözüm yöntemi kullansalar dahi bunu yaptıklarına inanmazlar, kendilerine güveni gelişmez. Adler'e (2009) göre basamak değerlerini algılamaları zordur ve toplama ile çıkarmayı ya da çarpmayı ve bölmeyi karıştırdıkları gibi basamak değerlerinin yerlerini de karıştırabilirler. Sayıları ters okuyabilirler. Örneğin 64 yerine 46 diyebilirler.

Butterworth ve Yeo'ya (2004) göre diskalkulik öğrenciler ritmik saymada da kötüdürler, ortadan başlayarak sayamazlar. Örneğin 6'dan başlayarak 20'ye kadar ikişer ikişer say dendiğinde 2'den başlamak isterler. 15-6 işlemini yaparken 11 sonucu bulabilirler çünkü altıdan beşi çıkarırlar. Toplamanın fazla kelimesi ile çarpmanın kat kelimesinin ilişkili olduğunu karıştırabilirler. Bölme işleminde bölen ile bölüneni karıştırabilirler. Uzun süren işlemlerde hata yaparlar. En önemlisi de öğrendiklerini genelleştiremezler ya da başka konuya aktaramazlar. Bu sebepten iyi bir problem çözücü olamazlar (Butterworth ve Yeo, 2004). Bunun yanında örneğin basit bir toplama işlemi yaparken cevabı hafızasından geri çağırarak yerine parmakları ile sayarak verirler. Hatta 5+4 işleminin cevabını verdikten hemen sonra 4+5 işlemi sorulduğunda tekrar saymaya çalışırlar, yani toplama işleminin değişme özelliği olduğunu düşünemezler. Sonuç olarak, diskalkulik öğrenciler kendilerini kullandıkları gelişmemiş stratejilerle de belli ederler (Geary, 2017; Gersten, Jordan and Flojo, 2005).

Erken yaşlarda sayı kelimelerinin anlamını kavramada ya da sayı sembollerini anlamada zorluk çeken diskalkulik bir çocuğun ilkököl döneminde de öğrendiği bilgileri uzun süreli belleğe atmada sorunları olur. Örneğin bir gün 2×4 'ün 8 olduğunu çok iyi bilirken bir başka gün bunu unuttur ve hatta işlemi karıştırarak 6 cevabını verebilir. Sayı kelimelerinin anlamını kavrayamama ise bu yaşlarda 25'in 2 onluk ve 5 birlikten oluştuğunu kavrayamama olarak kendini tekrar gösterir (Geary, 2017).

5. Diskalkulik Öğrenciye Nasıl Yardım Edilebilir?

Bu bölümde önce diskalkulik öğrencilere yönelik genel önerilerden bahsedilecek, sonra bazı matematik konularına göre önerilere yer verilecektir. Son olarak ise oyun ve diskalkuli konusu ele alınarak materyal ve bazı oyun önerileri sunulacaktır.

6. Genel Öneriler

Her diskalkulik öğrenci birbirinden farklıdır ve bu sebepten öğrenme yöntemleri de farklı olabilir. Bu farklılık gözönünde bulundurularak öğretimin sadece genel prensiplerinden bahsedilecektir. Diskalkulik bir öğrenciye sayısal sembolleri öğretmeden önce sayı kelimeleri ile nesnelere eşleştirerek sayı kavramını güçlendirmek gerekmektedir. Kullanılacak nesnelere somut nesnelere olmalıdır, öğrenci dokunarak ve görerek saymayı öğrenmelidir. Sayılar ile nesnelere eşleştirmede kendine tamamen güvendiğinde öğrenciye sayı sembolleri öğretilmelidir (Butterworth, 2010).

Bir konu öğretilirken sözel-sayısal veriler görselleştirilmelidir hatta ilk yıllarda materyaller ile bu veriler gösterilmelidir. Önce materyaller işe koşulmalı öğrenci buna alıştığında sadece görselleştirme kullanılmalı ve en son problemi sembolik dile çevirme öğretilmelidir (Bird, 2013). Örneğin; “25 yumurta üç kişiye eşit olarak paylaştırılırsa kaç yumurta artar?” problemi öğrenciye önce yumurtayı temsil eden materyaller ve üç öğrenci ile canlandırılarak açıklanmalıdır. Öğrencinin tamamen bunu anladığı düşünüldüğünde bu canlandırma temsili resimlere dönüştürülmelidir. Aynı zamanda bu işlemin tersi yapılarak, görsel veriler de sözel-sayısal hale dönüştürülmelidir. İşbirlikli öğrenme yönteminden derslerde yararlanılmalıdır; öğrencinin iyi anlaştığı bir öğrenci ile bir arada çalışması sağlanmalıdır. Mutlaka sınavlarda ek süre verilmelidir, derslerde hesap makinesi kullanmasına kimi zaman izin verilmelidir. Çarpma-bölme yaparken kareli kağıt kullanması ya da cetvel ile toplama-çıkarma yapması ona kolaylık sağlayabilir. Cetvel, toplama ve çıkarma işlemlerinde görsel olması sebebi ile kullanışlıdır. Öğrenci 9-4 işlemini yapacaksa cetvelde 9’u bulacak sonra parmakları ile 4 kez geriye doğru sayı atlayacak ve 5 sayısına gelerek bu sayıyı cevap olarak söyleyecektir. Burada öğretilmesi gereken en önemli kural saymaya başlarken 9’u atlaması gerektiğidir (Bird, 2013; Dfes, 2001; Dowker, 2008).

Matematik derslerinde öğretmenlerin kullandığı yöntemlerden biri de buluş yolu ile öğretimdir. Buluş yoluyla öğretim öğrencinin kendi kendine öğrenmesini sağlayan bir ortam oluşturur. Oysaki, diskalkulik öğrenciler buluş yoluyla öğretimde başarısız olabilirler, becerileri öğrenmiş olsalar dahi bunları geliştiremezler ya da bu becerilerde ustalaşmaları için buluş yolu ile öğretim etkisiz kalır. Çünkü onlar matematik öğretiminde güçlük çeken öğrencilerdir ve kendi kendilerine öğrenmeleri oldukça zordur (Ministry of Education in British Columbia, 2011). Beceri öğretiminde onlar için doğrudan öğretim çok daha etkili bir yöntemdir. Araştırmaların birçoğu matematiksel becerilerin edinimi ile hesaplama öğretimlerinde en etkili öğretim yönteminin doğrudan öğretim olduğunu göstermektedir (Ministry of Education in British Columbia, 2011).

Doğrudan öğretimde önce öğretilecek olan beceri, strateji veya kavram açıklanır, yapılacak olan bu açıklamalar olabildiğince çok duyuya hitap etmelidir. Sonra model olunarak öğrencinin bu beceriyi ya da görevi nasıl yapacağı gösterilir, öğrencinin anlayıp anlamadığı kontrol edilir. Öğrenciye yardımcı olunarak alıştırmalar yapması sağlanır, hataları düzeltilir, dönütler verilir ve alıştırmalarla beceride ustalaşmasına yardımcı olunur. Öğrenci öğretmenden bağımsız çalışırken öğretmenin mutlaka öğrenciyi izlemesi ve yanlış ya da eksik varsa anında müdahale edilmesi gerekmektedir (Türer, 2010; Güneş, 2014).

Öğrenciler ile somut materyaller kullanılarak öğretime başlanmalıdır. Daha sonra çizimle ve modellemeler ile konu pekiştirilmeli ve son olarak anlatılanlar sembolik olarak aktarılmalıdır. Bu geçişler oldukça yavaş olmalıdır. Örneğin önce renkli düğmeler sonra cuisenaire çubukları, ardından çizim ve modellemeler ile temel toplama işlemleri öğretilir. Cuisenaire çubukları, ihtiyaç ve amaca göre farklı sayılarda olabilen renkli plastik ya da ahşap çubuklardan üretilmiş eğitim materyalidir. Öğrenci bir konuyu tam olarak öğrenmeden ya da öğrenilen beceride ustalaşmadan diğer konuya geçilmemelidir. Öğrenci öğrenemiyorsa ya yöntem değiştirilmeli ya da farklı araçlar kullanılmalıdır. Anlatılacak olan konunun önce bütünü öğrenciye gösterilmeli daha sonra küçük parçalara ayırarak anlatılmaya başlanmalıdır. Konu bitiminde özet yapılmalı ve yeni konuya geçilmeden önce konunun kısa bir tekrarı yapılmalıdır (Bird, 2013; Wadlington & Wadlington, 2008).

Öğretim esnasında çeşitli materyallerin işe koşulması öğrenmenin birden çok duyuya hitap etmesini sağlayacaktır. Diskalkulik öğrenciler için birden çok duyuya hitap eden öğretimler oldukça yararlıdır (Wadlington & Wadlington, 2008). Örneğin geometrik şekillerin öğretiminde geometri tahtası kullanılabilir, ölçme konusunda gerçek cisimlerin metre ile ölçümü yapılabilir, sayı doğrusu öğretiminde yere çizilecek bir sayı doğrusu işe yarayabilir, toplama-çıkarma öğretiminde onluk kartlar yardımcı olabilir. Bu örnekler daha da çoğaltılabilir.

Başka bir yönden, öğrencilerin işlemsel stratejileri öğrenebilmeleri için derslerde stratejileri öğretici etkinliklere yer verilmelidir. Örneğin çarpma işleminin değişme özelliğini farkedebilmeleri için yüzük çarpma kartlarında 5×4 ile 4×5 'in aynı alanı kapladığını göstermek yararlı olabilir. Bunun için çarpma kartları üzerine cuisenaire çubukları vb. araçlar koyulabilir. Aynı şekilde 7×6 'yı öğretirken bu işlemi parçalara ayırarak da yapabileceği öğrenciye gösterilebilir. Özellikle öğrenci çarpım tablosunu beşlere kadar öğrenebilmiş ise bu yöntem işe yarayabilir. Bunun için 7×6 işlemindeki 6 çarpanı $5+1$ şeklinde ayrılır. Sonrasında bu parçalar 7 ile ayrı ayrı çarpılıp sonuçlar toplanırsa istenen çarpımın sonucu bulunmuş olur. Şöyleki; $6=5+1$ 'dir. O halde; $7 \times 6 = 7 \times (5+1) = 7 \times 5 + 7 \times 1$ şeklinde ayrılabilir (Bird, 2013).

Öğrenciler için yaşamda öncelikli olan beceriler dikkate alınarak ek çalışmalar yapılmalıdır. Örneğin ilkokuldaki bir öğrenci için zamanı söylemek ya da takvimi anlayabilmek öncelikli olan yaşam becerilerindendir. Ortaöğretimdeki bir öğrenci için ise alışveriş yapabilmek, para üstünü hesaplamak önemli bir beceridir. Bunları bilmeyen öğrenciler ile ek çalışmalar yapılarak öğrencinin bu eksikliği giderilmelidir. Bu sayede öğrencinin diskalkuli yüzünden yaşayabileceği sıkıntılar en aza indirgenebilir (Wadlington & Wadlington, 2008).

Yalnız diskalkulik öğrenciler değil pek çok öğrenci oyunlar ile öğrenmeye daha istekli olurlar. Öğrenme gücü olan öğrenciler başarısızlıklarının sebebini dışsal faktörlere bağladıklarından motivasyonlarını da yükseltecek öğretim yöntem ve tekniklerine ihtiyaç vardır. Bu motivasyon oyunlar ile sağlanabilir (Cos, 2015). Her konuya uygun kart, zar, domino vb. oyunlar internet üzerinden bulunarak sınıflarda kullanılabilir. İlgili örnekler ve oyunun niçin tercih edilmesinin yararlı olduğu ilerideki bölümde açıklanmıştır.

Diskalkuli veya öğrenme gücü üzerine yutdışında yapılmış 183 araştırmanın meta analizinin yapıldığı bir çalışmada diskalkulik öğrenciler için en etkili dört yöntem şöyle verilmiştir (Steadly, Dragoo, Arafeh & Luke, 2008): Sistemik ve doğrudan öğretim, kendi kendine öğretim, ekran öğretimi ve görsel materyallerle öğretim.

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde sunulacak öneriler Steedly ve diğerlerinin (2008) çalışması ile benzer çalışmalardan derlenerek sunulmuştur.

7. Matematik Konularına Göre Öneriler

Öncelikle sözü geçecek olan öneriler araştırmacı tarafından ilgili alanyazın taranarak seçilmiş örneklerdir. Bu etkinlik örneklerinin hepsi her öğrenci için uygundur denilemez. Burada öğretmenlerin öğrencilerini tanıması ve tümünü deneyerek en uygun olan etkinliği bulması esas olmalıdır. Diskalkulik öğrencilerin en çok zorlandıkları konular ritmik sayma ve dört işlemdir (Bird, 2013). Araştırmacı bu konuları seçmesinin bir diğer sebebi bunların matematik dersi için hayati önem taşıdığını düşünmesidir.

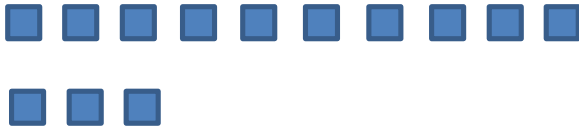
Ritmik saymayı öğretirken sık sık sayma pulları vb. materyaller kullanılmalıdır. Örneğin öğrenci küçük küplerle sayma yapacaksa, önünde küpler dururken bir tane alarak farklı bir yere bu küpü koyup "1" demelidir. Bu işleme aynı şekilde devam etmeli ancak, bunu çok hızlı bir şekilde yapmamalıdır. Kimi zaman durup söylediği kelime ile o küplerin görüntüsünü hafızasına yerleştirecek kadar beklemesi sağlanmalıdır (Bird, 2013; Butterworth, 2009; DfES, 2001).

Ritmik sayma yaparken diskalkulik öğrencilerin geçişleri yapmaları da zor olur. Örneğin 9'dan sonra 10, 29'dan sonra 30 demek onlar için zordur. Bu gibi durumlarda onluk saymaya geçilerek bu kelimelere alışması sağlanabilir. Önce öğrenciye onar onar sayma yaptırılır; daha sonra birer birer saymaya geçmesi istenebilir (DfES, 2001). Yüzlük sayma tablosu da ritmik sayma için yararlıdır. Kimi çocuklar için yukarıdan aşağıya yazılmış tablolarla çalışmak kolay olacağı gibi kimileri için de aşağıdan yukarı artarak yazılmış tablolar daha kolay gelebilir (Şekil 1).

										Seçil SAYGILI									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	100	99	98	97	96	95	94	93	92	91
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	90	89	88	87	86	85	84	83	82	81
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	80	79	78	77	76	75	74	73	72	71
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	70	69	68	67	66	65	64	63	62	61
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	60	59	58	57	56	55	54	53	52	51
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	50	49	48	47	46	45	44	43	42	41
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	40	39	38	37	36	35	34	33	32	31
72	72	73	74	75	76	77	78	79	80	30	29	28	27	26	25	24	23	22	21
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Şekil 1. Yüzlük sayma tabloları

Ritmik saymalarda kullanılacak bir başka materyal onar onar iki farklı renk ile oluşturulmuş yüzlük boncuk dizileridir. Öğrenci bunu kendisi de dizebilir veya dizilmiş olanı da sayabilir. Örneğin öğrenci 19'dan 20'ye geçişte zorlanıyorsa onluk boncukların farklı renkte olduğu diziler kullanılabilir. Boncuk yerine küçük küplerle de çalışılabilir. Her on küp tamamlandığında Şekil 2'deki gibi alt sıraya geçilerek sayının okunması kolaylaştırılıp öğrencinin tahmin gücü de geliştirilebilir. Öğrenci üstteki 10 kübün 10 olarak okunduğunu öğrenince sadece alttakilerin kaç ettiğini tahmin etmeye yoğunlaşacak ve hafızasından örneğin 3 kübün görüntüsünü çağıracaktır (Bird; 2013).



Şekil 2. On üç sayısının küplerle gösterimi

Ritmik saymalarda ayrıca müzik ya da ritimler kullanılabilir. Diskalkulik öğrenciler için bu şekilde ritmik sayma öğrenmek araştırmacılara göre daha kolay olabilmektedir. Örneğin öğrencinin sevdiği bir şarkının melodisi ile sayma yapması istenebilir ya da örneğin iki kez el çırpıp bir kez ayak vurarak ritmik sayma yapması istenebilir (Edelson & Johnson, 2003; Fernandez, 1999; Rusin, 2004).

Ritimler ya da tekerlemeler öğrencilerin toplama stratejilerini öğrenmelerine de yardımcı olabilir. Saygılı ve Ergen' in (2016) araştırmasında dört işlem akıcılığını geliştirmek için oyunlar, etkinlikler, posterler ile çalışılmış ve sonucunda da öğrencilerin işlemsel akıcılığının geliştiği görülmüştür. Bu çalışmada toplama stratejilerinden biri için kullanılmış ve araştırmacı tarafından yapılmış olan poster, Şekil 3'te verilmiştir ancak cümleleri temsil eden resimler gösterilmemiştir.

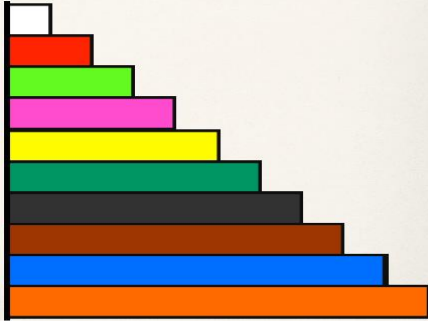
Araştırmada bu poster önce öğrencilere gösterilmiş ve her birine okutulmuştur. Daha sonra öğrencilerden her bir işlem ile cümleyi ritim ile okuması istenmiştir. Resimlerin renkli, kimi zaman esprili olması öğrenciler tarafından oldukça beğenilmiştir (Saygılı ve Ergen, 2016).

1+1= 2	BENİM ADIM MİKİ.
2+2= 4	DÖN DE YÜZÜNÜ ÖRT.
3+3= 6	SABAH YAPARIZ KAHVALTI.
4+4= 8	HEPİMİZ TEKİZ.
5+5 =10	HADİ KUŞ TEPEME KON.
6+6= 12	YOLUN SONU GELDİ MİKİ.
7+7= 14	SÜTÜ KEDİNİN ÖNÜNE DÖK.
8+8= 16	BULUŞMA YERİMİZ KÖPRÜALTI.
9+9= 18	BİZ MATEMATİĞİ SEVERİZ.
10+10= 20	ALİ BU ŞAKAYI YER Mİ.

Şekil 3. Çiftler posterini

Öğrencilerin toplama ve çıkarmada zorlanmaması için bol alıştırmaya ve oyun ile öğretim gerekmektedir. Öğretilen işlemler ile ilgili stratejilerin de öğretilmesi bu tür öğrenciler için daha da gereklidir. Çünkü bu öğrenciler parmakla sayma veya hepsini baştan sayma gibi ilkel stratejiler kullanmaya daha yatkındır. $2+3=5$, $3+2=5$ ile $13+2=15$ ya da $42+3=45$ gibi işlemlerle arasındaki ilişkiler birlikte gösterilmelidir. Şöyle ki; $3+2$ işleminin sonucunu bilirse $42+3$ işlemi sadece 4 sayısını aşağı indirerek 45 cevabını verebilecektir. Böylece öğrenci kendi bağlantılarını kurarak bu stratejileri kullanmaya alışabilir (Gersten, Ferrini-Mundy, Benbow, Clements, Loveless, Williams, Arispe, & Banfield, 2008).

Toplama işlemi için büyük sayının üzerine sayma stratejisi öğretilirse cetvel ile toplama yapmayı daha kolay öğrenebilir. Cetvel kullanımı çevredeki nesnelere sayarak toplama yapmaktan daha kolaydır. Örneğin $6+3$ işlemi yaparken cetvelde büyük olan sayıyı yani 6'yı bulacak sonra parmakları ile cetvel üstünden 3 kez sayı atlayacak(6 sayısını saymadan) ve 3. sayının cevap olduğunu söyleyecektir. Bunun yanında sayma çubukları ve onluk kartlar, cusiya çubukları vb. materyaller de öğretimde kullanılabilir. Cusiya çubukları Şekil 4'te görüldüğü gibi 10 farklı renk ve uzunluktaki çubuklardan oluşur. Bunların her biri bir sayıya karşılık gelir: Beyaz 1, Kırmızı 2, Yeşil 3... Öğrenci bu çubuklarla dört işlemi yapabilir, stratejileri öğrenebilir. Öğrenci çubuk uzunluklarını öğrenene kadar beyaz çubuğun uzunluğu kadar karelere sahip kağıt yardımıyla işlemleri yapması sağlanabilir (Bird, 2013; Kurumeh and Achor, 2008).



Şekil 4. Cusiniare çubukları

Onluk kartlar ise düğme vb. materyaller ile kullanılmaktadır. Bu kartlar ile öğrenci sayıları, sayılar arasındaki farkları, toplamları 10 eden sayıları, toplama-çıkarma stratejilerini görerek ve dokunarak öğrenebilir. Örneğin 5 sayısının kaç farklı toplama işlemi ile elde edileceğini bu kartlar ile fark edebilir. Şekil 5' te 5 sayısının elde edilişi gösterilmiştir. Öğrenci ilk satırın 5 ettiğini öğrenerek farklı pullarla çeşitli kombinasyonları elde edebilir.

●	●	●	●	●

Şekil 5. 5 sayısının 2+3 e eşit olduğunun onluk kartlarda gösterimi

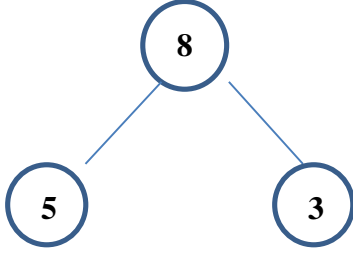
Diskalkulik öğrenciler işlemleri yaparken genellikle algoritma hatası yapabilir. Örneğin işlemi yapmaya soldan başlayabilir ya da ikinci sayıyı altına yazarken soldan başlayabilir veya çıkarma yaparken alttan üstte doğru çıkarma yapabilir. Bunlara engel olmak için öğrenciye sık sık hatırlatmalar yapılabilir ya da algoritmada dikkat edilecek hususların olduğu işlem haritaları hazırlanabilir (Jimenez-Fernandez, 2016). Çok basamaklı sayılarla işlem yaparken çözümleme yöntemi kullanılabilir. Bu yöntem eldeyi unutan öğrenciler için yararlı olabilir. Yöntem, Şekil 6' da gösterilmiştir.

$$\begin{array}{r}
 345 \\
 76 \\
 + \\
 \hline
 421
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 300+40+5 \\
 70+6 \\
 + \\
 \hline
 300+110+11 = 421
 \end{array}$$

Şekil 6. Çözümleme yöntemi

Çıkarma işlemi için ise öğrencinin mutlaka geriye saymayı biliyor olması gerekmektedir. Bunu öğrenmesi ileriye saymayı öğrenmesinden daha zor olduğundan örneğin bahçeye ya da

merdivenlere sayılar yerleştirilerek geriye saymayı öğretmek yararlı olabilir. Çıkarma işlemi ile toplama işlemi arasındaki ilişkiler Şekil 7'deki gibi sayılar arasında köprü kurarak gösterilebilir. Burada öğrenci hem $5+3$ ile $3+5$ toplamının 8 ettiğini aynı anda görmektedir. Ayrıca $5+ ? = 8$ ve $3+ ? = 8$ işlemlerinde soru işaretine gelen sayıların kaç olduğunu görebilir. Hatta bu işlemleri yapmak için çıkarma işleminin gerekçesi olarak sayıların farklı yerlerde olduğu söylenebilir: Üstteki sayıdan alttaki sayılar çıkarsa diğer alttaki sayı bulunur.



Şekil 7. Köprü yöntemi

Öğrencinin toplama işlemi ile çıkarma işlemi işaretini karıştırabileceği de unutulmaması gereken bir diğer husustur. Bunu aşmak için iki işaret farklı renklerle temsil edilebilir ya da farklı nesnelere temsil edilebilir. Örneğin toplama işareti kollarını açmış bir polise, çıkarma işareti ise bir tırtıla özdeşleştirilebilir. Çıkarma işlemi toplama işlemine göre daha karmaşık bir işlem olduğundan öğrencinin öğrenmesi biraz daha fazla zaman alabilir. Bol bol alıştırmaya yaparak ve oyunlar yardımıyla öğrencinin işlemleri akıcı bir şekilde yapması sağlanabilir.

Çarpım tablosunu öğrenmek için ne gibi kolaylıklar olduğu öğrenciye öğretilmelidir. Örneğin toplamada çiftler stratejisini ($2+2=4$, $3+3=6$ vb.) öğrenen bir öğrencinin çarpmada ikinin katlarını öğrenmesi daha kolay olur. Bunun yanında iki ile çarpmanın örüntüsü de öğretilmelidir. İkişer ritmik sayma 2, 4, 6, 8, 10 ve bundan sonra 12, 14, 16, 18, 20 olduğu gösterilmelidir. Aynı şekilde diğer sayıların da örüntüsü gösterilebilir. Dokuzlar için parmak yöntemi öğretilebilir. İkiiler, üçler, dörtler, beşler, dokuzlar ve onlar öğretildikten sonra çarpmanın değişme özelliğini kullanması öğretilmelidir. Böylece öğrenmesi gereken 6×6 , 6×7 , 6×8 , 7×7 , 7×8 , 8×8 kalacaktır. Bunların hepsini pekiştirici, alıştırmalar yaptırılıp ve oyunlar oynatılarak öğrencinin unutmaması sağlanmaya çalışılabilir. Kimi öğrenciler için tekerlemeler veya şarkılar işe yarayabilir (Bird, 2013; Manalo, Bunnell, & Stillman, 2000; Reid, 2006; Sharma, 2017). Bunlar ile ilgili örnekler Youtube veya Pinterest' ten bulunabilir.

Bölme işlemi çıkarma işlemi gibi diskalkulik öğrenciye zor gelen bir diğer işlemdir. Bölme işleminde yapılabilecek en yaygın hata iki basamakla birlikte bölme yapmaya çalışmaktır. Örneğin $24:2$ işleminde diskalkulik öğrenci ikinin içinde kaç tane iki var diye sormak yerine 24 'ün içinde kaç

tane iki var diye düşünebilir ve bu şekilde hata yapabilir. Bölme işlemi bölen ve kalan olmak üzere iki tane sonucu olan tek işlemidir. Ayrıca bölme işleminin bitip bitmediği kalana bakılarak kontrol edilmek zorundadır ki diğer işlemlerde böyle bir zorunluluk yoktur. Öğrenci, hem böleni hem kalanı bulacak ayrıca kalanın bölünenden küçük olmasını da sağlayacaktır. Bu sebeplerden ötürü diskalkulik bir öğrencinin bölme işlemini öğrenmesi oldukça zor olmaktadır. (Jimenez-Fernandez, 2016). Bölme işleminin öğretilmesine geçmek için acele edilmemesi öğrencinin çarpma ve çıkarmada ustalaşmasının beklenmesi, bölme işleminin anlamının kavratılarak işlemin öğretilmesine geçilmesi yerinde olacaktır. Bunun yanında bölme işlemi ile çıkarma ve çarpma işlemi arasındaki ilişki oyunlarla pekiştirilmesi de uygun olabilir. Örneğin 12:4 işlemi öğretilen 12 pul içinde kaç tane dördlük pul grubu olduğu sorularak işe başlanabilir. Sonrasında 4'ün kaç ile çarpıldığında 12 ettiği sorulabilir. Bunun yanında 12:4 işleminin örneğin 12 kurabiyeyi 4 kişiye eşit paylaşma problemi olduğu hissettirilebilir. En son olarak ise bölme işlemi ile ilgili oyunlar ile öğrencinin konuyu pekiştirmesi sağlanmalıdır (Bird, 2013).

Problem çözme pek çok öğrenciye zor geldiği gibi diskalkulik öğrenciler için de zordur. Öğrencilerin iyi bir problem çözücü olabilmesi için ilk şart dört işlemde akıcı olmalarıdır (Geary, 2004). Bu yüzden öğretmenlerin diskalkulik bir öğrenci işlemsel akıcılık edindiğinde problemlere geçmesi daha uygundur. Bu tür öğrenciler problem çözme aşamalarını doğru şekilde organize edemedikleri için çözüme ulaşmada başarılı olamazlar. Diskalkulik öğrenciler için problemi görselleştirmek oldukça zordur. İpucu kelimeleri fark etmekte iyi değillerdir ve problem çözmenin kontrol aşamasını atlayabilirler (Bird, 2013; Jimenez-Fernandez, 2016). Bu öğrencilere problem çözme işleminde kullanması gereken basamaklar uygulamalı olarak öğretilirse yararlı olabilir. Örneğin "İlk olarak problemi oku ve anla, sonra anahtar kelimeleri bul ve altını çiz, ardından hangi işlemlerle çözeceğine karar ver, daha sonra işlemlerin için uygun stratejileri kullan ve son olarak cevabını problemi okuyarak kontrol et." basamakları öğretilir (Kauffman, 2008; DfES, 2001). Bu basamakların görsel olarak hazırlandığı rehber kartlar öğrenciye basamakları hatırlaması için verilebilir. Diskalkulik öğrencilere çözmeleri için problemler verilirken bunları resmetmek, anahtar kelimelerin altını çizmek faydalı olabilir. Ayrıca problemleri gerçek yaşamdan seçmek de öğrencilerin o problemi kavramasına yardımcı olabilir (Kauffmann, 2008).

Diğer önemli bir husus matematiksel kelimeleri öğrencilerin anlamalarıdır. Diskalkulik öğrenciler bu kelimeleri ya da ifadeleri anlamayabilirler veya yanlış anlarlar. Örneğin iki katı, beş fazlası gibi ifadeler bir problemi doğru anlamak için oldukça önemlidir. Bu kelimeleri ve ifadeleri

öğrencilere görsel olarak ya da canlandırmalarla açıklayarak onlara bu konuda yardımcı olunmalıdır(Jimenez-Fernandez, 2016).

8. Oyun ve Diskalkuli

Öğrenme güçlüğü olan pek çok birey için matematik yapmadan, yaşamadan anlaşılabilen bir derstir. Kişinin yaparak yaşayarak öğrenmesine yardımcı olan en önemli aktivite ise eğitsel oyunlardır. Bu alanda çalışan pek çok araştırmacı oyunla öğretimin dislektik ve diskalkulik öğrenciler için oldukça yararlı bir yöntem olduğunu vurgulamışlardır (Bird, 2013; Evans, 2007; Garnett, 1998; Lock, 1997; Pareto, 2005). Rutherford'a (2015) göre oyunlar her yaşta eğlencelidir ve öğrencileri motive eder. Araştırmalara göre matematik oyunları öğrencilerin dikkatini toplamasını, onların motive olmasını ve matematik yapmaktan zevk almalarını sağlamaktadır (Ke, 2008; Squire, 2005; Young-Loveridge, 2005). Eğitsel oyunların kullanımı çocukların stratejik düşünme, planlama, iletişim, sayılar arası ilişkileri güçlendirme, tartışma, grupça karar verme vb. becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur: (Kirriemuir ve McFarlane, 2004; Pratt ve ark., 2009).

Öğrenme çok duyuya hitap ederse daha da kalıcı olmaktadır. O halde çok duyuya hitap edecek aktiviteler ile diskalkulik öğrencilere konular daha iyi öğretilir (Clements 2000; Marolda & Davidson, 2000; Tomey et al., 2003). Bunu sağlayacak en güzel etkinlik ise çocuğun doğasında olan oyundur. Oyunlar diskalkulik öğrencilerin eğitsel programlarının vazgeçilmez bir ögesi olmalıdır. Pareto'nun (2005) araştırmasında da bunu destekleyen sonuçlar elde edilmiştir. Pareto (2005) araştırmasında oyunların işbirliği ve rekabeti sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmiştir. Oyunlar ile öğrenciler sıkıcı olan tekrarları ve alıştırmaları zevkle yaparlar. Diskalkulik öğrencilerin bir konuyu öğrenebilmesinin koşullarından biri bol tekrar ve alıştırmadır. Tekrar yapmak zamanla sıkıcı olacağından farklı oyunlarla bunu yaptırmak daha kolay ve daha eğlenceli olacaktır. Ancak oyunlar rekabetçi bir ortamda birden fazla çocuk arasında oynanacaksa tüm çocukların oyunun konusunda aynı öğrenme düzeyinde olmaları önemlidir. Sürekli yaşanacak başarısızlık duygusu öğrenmeye engel olarak kaygının artmasına sebep olabilir.

Wilson ve diğerlerinin (2006) yaptığı bir araştırmada diskalkuli ile başa çıkmak için bilgisayar oyunu kullanılmıştır. İnternet üzerinden ücretsiz edinilebilen "Number Race" adlı bu oyun ile yapılan araştırmada diskalkulik öğrencilerin sayı algılarının oyun ile geliştiği tespit edilmiştir. Number Race adlı bu oyun öğrenciler için hem eğlenceli hem de öğretici bulunmuştur. Bu oyun öğrencilerin hem

sayı algısının hem de tahmin gücünün gelişmesine yardım edebilecek şekilde hazırlanmış olup öğrencinin toplama ve çıkarma işlemine de hazırlanmasını sağlamaktadır.

Bird, diskalkulik öğrencilere matematik öğretiminde oyunun oldukça etkili olduğunu belirterek (2013) bu konuda çeşitli çalışmalar yapmış ve çeşitli kitaplar yayınlamıştır. Bird; kitaplarında kartlarla, zarlar ve domino ile oynanan pek çok eğitsel oyuna yer vermiştir. Kendine ait internet sayfası da bulunan Bird, diskalkulik öğrencisi olan öğretmenlere ve velilere pek çok tavsiyeler de bulunmuştur. Örneğin öğretmenlere ve velilere oyun ve etkinlikler üzerinde yoğunlaşmalarını çalışma kağıtlarından vazgeçmelerini ve somut araçlar kullanmalarını tavsiye etmiştir.

9. Bazı Yararlı Siteler ve Kitaplar

Diskalkuli ile ilgili yurtdışı kaynaklı pek çok site bulunmaktadır. Bu sitelerin pek çoğu diskalkuli ile başa çıkmak için programlar hazırlamış ve bunların satışını online olarak yapmaktadır. Ülkemizde bu tür sitelerin olmaması bir eksiklik olsa dahi yabancı sitelerden eğitimcilerin yararlanabileceği söylenebilir. Etkinlik örneklerinin yer aldığı Pinterest eğitimcilere oldukça ilginç ve yararlı fikirler verebilecek bir sitedir. Beat dyscalculia, dynamomath, catchup numeracy, IXL Learning, number shark vb. siteler pek çok eğitimciye fikirler verebilir. Ayrıca dyscalculia.org pek çok bilginin, önerinin, testin yer aldığı geniş bir sitedir. Çalışma yapraklarının hazırlanabildiği diğer önemli bir site “Helping with math” adlı sitedir. İnternette bunlara benzer sitelerin ve oyunların olması eğitimciler için pozitif bir durumdur çünkü; her öğrencinin ihtiyacına uygun bir oyun ya da etkinlik ile karşılaşmak mümkün olmaktadır.

Kitaplar, aktiviteler ve oyunlar için en güzel kaynaklardan biri Bird ‘in (2013) yazdığı “Dyscalculia Toolkit” adlı kitaptır. Bird’in diğer kitabı olan “Overcoming Difficulties with Numbers” aynı şekilde yararlı bir kitaptır. Attwood’un (2012) kitabı olan “Dyscalculia Practice Activities” öğretmenler için sınıf içinde bireysel ya da grupta yaptırabilecekleri çeşitli etkinlikler önermektedir. Ülkemizde bu konuda yardımcı olabilecek kitaplardan biri İngilizceden çevirilmiş olan “İlkokul ve Ortaokul Matematiği” (Van De Walle, Karp ve Williams, 2016) adlı kitaptır. Kitapta matematik ve eğitimi ile ilgili öğretmenlere yönelik oldukça geniş bilgi ve öneriler yer almaktadır. Ayrıca her bölüm sonunda önerilen makaleleri ile oldukça yararlı bir kitaptır. Bender’in (2016) yazdığı “Öğrenme güçlüğü olan Bireyler ve Eğitimleri” adlı kitap da ülkemizde çeviri ile basılan bir başka başvuru kitaplarından. Bu kitapta Bender, öğrenme güçlüğüne çeşitli yönleri ile anlatarak bu tür öğrencilerin eğitimlerinde dikkat edilecek hususları aktarmaktadır. Bunun yanında internetten

erişilebilecek olan “Ben Aptal Değilim: Diskalkuli” (Akkoca, 2015) adlı yazı da oldukça ilginçtir ve bir çocuğa matematik öğrenme fırsatı verildiğinde neler yapabileceğini anlatmaktadır.

10. Sonuç ve Öneriler

Matematik kişinin yaşamında pek çok yerde gerekli olan bir konudur. Günümüzde vazgeçemediğimiz teknoloji ve ürünleri matematik sayesinde vardır. Öğrencilerin daha ilkökul sınırlarında matematikten uzaklaşmaları ve kaygı geliştirmeleri belki de ufak değişiklikler yapılarak önlenabilir. Bu kaygının en büyük sebebi öğrencinin matematikte sürekli başarısız olmasıdır. Öğrenciye başarması ve eksikliklerini tamamlaması için yardım ederek kaygı ile mücadele edilebilir (Yenilmez ve Özbey, 2006).

Diskalkuli öğretmenlerin sıklıkla karşılaşabilecekleri bir öğrenme güçlüğüdür. Bu güçlkle başa çıkmayı her öğretmenin bilmesi gerekmektedir. Ülkemizde disleksinin bile yeni yeni tanındığı düşünüldüğünde diskalkulinin yeterince bilinmediği söylenebilir. Öğretmenler bu tür öğrencileri öğrenemeyen çocuklar ya da çalışmayan haylaz çocuklar şeklinde nitelediğinde o öğrenciler matematikten daha da uzaklaşmaktadır. Diskalkuli ile ilgili öğretmen görüşlerinin araştırıldığı çalışmalarda öğretmenlerin diskalkuliyi pek bilmedikleri bu tür öğrencilere matematiği nasıl öğretecekleri hakkında bir fikirleri olmadığı bulunmuştur (Hacısalihoglu- Karadeniz, 2013, Sezer ve Akın, 2011). Ancak araştırmalar diskalkulinin okuyan nüfus içindeki oranının %3-10 arasında olduğunu göstermektedir (Ansari, 2011). Ortalama bir sınıf için düşünülürse her sınıfta 1-3 arası öğrencinin diskalkuli olabileceği fark edilir. Bu yüzden öğretmenlerin diskalkuli ile baş etmeyi bilmeleri önemlidir. Kemal gibi öğrencilerle karşılaşan öğretmenlere ve dolayısı ile öğrencilere başarı için yol göstermek amacıyla bu araştırma yapılmıştır. Bu araştırmadaki öneriler ışığında her öğretmen kendi yöntemlerini, kendi oyunlarını ve etkinliklerini geliştirebilir. Diskalkuli ile baş etmeyi bilmek belki de pek çok öğrenciyi matematikle barıştırmak demek olacaktır.

Ülkemizde diskalkuli, öğretmenler tarafından pek bilinmeyen bir öğrenme güçlüğüdür. Öğretmen diskalkuliyi bilse bile diskalkulik bir öğrenciye yardım etme yollarını pek bilmemekte ve bu konuda yol gösterici kaynaklara ulaşmakta güçlük çekmektedir. Diskalkuli ile ilgili özellikle yöntem ve tekniklerin etkiliklerinin araştırıldığı araştırmaların yapılması ile bu güçlük aşılabılır. Ayrıca yurtdışındaki materyal, oyun ve kitaplarının benzerlerinin de ülkemizde yapılması bir başka öneridir. Diskalkuli olan ve olmayan öğrencilerin birlikte yapabileceği etkinliklerin tasarlanması matematik başarısına katkı sağlayabilir. Bunun yanında bilgisayar programcıları, web tasarımcıları ile eğitimcilerin bir araya gelebileceği platformlar hazırlanarak ihtiyaç olan bilgisayar oyunları birlikte tasarlanabilir, yurtdışındakilere benzer internet siteleri oluşturulabilir.

Yalnızca öğrenme güçlüğüne yönelik bir materyal tasarım yarışması düzenlenebilir. Ancak bunun için öğretmenlerin hizmetiçi eğitime alınarak özellikle diskalkuli ve disleksiye yönelik bilgilerini tazelemeleri sağlanmalı ve materyal tasarlanmanın incelikleri açıklanmalıdır. Bu şekilde öğretmenler aldığı eğitim sayesinde farklı fikirlerini hayata geçirebilirler. Matematik öğretmenlerinin birbirleri ile fikir alışverişinde bulunabileceği bloglar, forumlar MEB tarafından açılarak işlerlik kazandırılabilir. Öğretmenlerin seminer döneminde inceleyebilecekleri diskalkuli ile ilgili yabancı kitaplar, oyunlar veya materyaller okullara gönderilebilir.

Kaynaklar

- Adler, B. (2009) *What is Dyscalculia?* <http://www.dyscalculie.org/Publicaties/A%20Book%20What%20is%20dyscalculia%20%20B%20Adler.pdf>
- Akın, A. ve Sezer, S. (2010) Diskalkuli: Matematik Öğrenme Bozukluğu. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*. 126-127, Ağustos-Eylül, 41-48.
- Ansari, D. (2011) Disorders of the Mathematical Brain: Developmental Dyscalculia & Mathematics Anxiety. *The Art and Science of Math Education, University of Winnipeg, November 19th 2011*.
- Balacheff; S. Ludvigsen; de Jong; A. Lazonder, ve S. Barnes(Eds.), *Technology-Enhanced Learning* (pp. 215-232). Springer.
- Bintaş, J.(2007) Matematikte Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler için Matematik Eğitimi. *e-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences*, 2, (4), C0028, 439-450.
- Bird, R. (2013) *The Dyscalculia Toolkit*. Sage Publications Ltd.
- Butterworth, B. (2003). *Dyscalculia screener: Highlighting children with specific learning difficulties in mathematics*. London: NFER-Nelson.
- Butterworth, B. (2005). Developmental dyscalculia. In Campbell, J. I. D. (Ed.). *Handbook of mathematical cognition*. Hove: Psychology Press.
- Butterworth, B. (2010) Foundational numerical capacities and the origins of dyscalculia. *Trends in Cognitive Sciences*. 14(12), 534-541.
- Butterworth, B. ve Yeo, D. (2004) *Dyscalculia Guidance*. London: nferNelson..
- Chinn, S. (2004). *The trouble with maths*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Clements, D. H. (2000) *Concrete Manipulatives*. *Concrete Ideas*. 1(1), 45-60.
- Cos, A. (2015) *Games for Dyscalculic Children*. Department of Digital and Information Technologies University of Vic –Central University of Catalonia, Master Thesis.
- DfES (Department for Education, UK) (2001) *Guidance to support Pupils with Dyslexia and Dyscalculia*. London: Department for Education and Skills.
- Dowker, A. (Ed.). (2008). "Mathematical Difficulties: Psychology and Education". London: Elsevier.
- Edelson, R. J. & Johnson, G. L. (2003). Integrating music and mathematics in the elementary classroom. *Teaching Children Mathematics*, 9(8), 474-479.
- Emerson, J., & Babbie, P. (2010). *The dyscalculia assessment*. London: Continuum.

- Evans, D. (2007) Developing Mathematical Proficiency in the Australian Context: Implications for Students With Learning Difficulties. *In Journal of Learning Disabilities*. Vol 40:5, 2007, pp 420–426.
- Fernandez, M. (1999). Making music with mathematics. *The Mathematics Teacher*, 92(2), 90-92.
- Garnett, K. (1998) Math Learning Disabilities. Division for Learning Disabilities Journal of Council for Exceptional Children. www.idonline.org/article/Math_Learning_Disabilities.
- Geary, D. C. (2004). Mathematics and learnings disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 37(1): 4-15.
- Geary, D. C. (2017) Dyscalculia at an Early age. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Updated: November 2016.
- Gersten, R., Jordan, N. C., & Flojo, J. R. (2005). Early identification and interventions for students with mathematics difficulties. *Journal of Learning Disabilities*. 38(4), 293–304.
- Gersten, R., Ferrini-Mundy, J., Benbow, C., Clements, D., Loveless, T., Williams, V., Arispe, I., & Banfield, M. (2008). Report of the task group on instructional practices (National Mathematics Advisory Panel). <http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/mathpanel/report/instructional-practices.pdf>.
- Güneş, F. (2014) *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Pegem Akademi , Ankara.
- Hacısalihoğlu K., M. (2013) Diskalkuli Yaşayan Öğrencilere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *NWSA-Education Sciences*, 1C0581, 8, (2), 193-208.
- Hopkins, S. & Egeberg, H. (2009). Retrieval of simple addition facts: complexities involved in addressing a commonly identified mathematical learning difficulty. *Journal of Learning Disabilities* 42, (3), 215-229.
- Jimenez-Fernandez, G. (2016) How Can I Help my Students with Learning Disabilities in Mathematics? *REDIMAT*, 5(1), 56-73.
- Kaufmann, L. (2008) *Dyscalculia: neuroscience and education*. Educational Research, 50(2), 163-175.
- Ke, F (2008) Computer games application within alternative classroom goal structures: cognitive, metacognitive, and affective evaluation. *Educational Technology, Research and Development*, 56.
- Kirriemuir, J., & Mcfarlane, A. (2004) *Literature Review in Games and Learning*.
- Köroğlu, E. (2013) *Amerikan Psikiyatri Birliği Tanı Ölçütleri Başvuru Kitabı DSM V*, Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
- Kurumeh, M.S.C. and Achor, E.E. (2008) *Effect of Cuisenaire Rods' approach on some Nigeria primary pupils' achievement in decimal fractions*. Educational Research and Review Vol. 3 (11), pp. 339-343, November.
- Lock, R.H. (1997). Adapting Mathematics Instruction in the General Education Classroom for Students with Mathematics Disabilities. In LD Forum: Council for Learning Disabilities.
- Manalo, E., Bunnell, J. K., & Stillman, J. A. (2000). The use of process mnemonics in teaching students with mathematics learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23(2), 137–156.

- Marolda, M., & Davidson, P. (2000). Mathematical learning profiles and differentiated teaching strategies. *Perspectives*, 26(3), 10–15.
- Mazzocco, M. M. M., and G. F. Myers. 2003. Complexities in identifying and defining mathematics learning disability in the primary school-age years. *Annals of Dyslexia* 53 (1) (January 1): 218–253. <http://dx.doi.org/10.1007/s11881-003-0011-7>.
- Ministry Of Education in British Colombia. (2011) A Guide for Teachers, Supporting Students with Learning Disabilities, September, 2011.
- Mutlu, Y. (2016) Matematik öğrenme güçlüğü (Gelişimsel diskalkuli). ResearchGate, February. <https://www.researchgate.net/publication/318130080>.
- National centers for learning disabilities (2014). What is Dyscalculia? Erişim tarihi: 5 Şubat 2014, <http://www.ncl.org/types-learning-disabilities/dyscalculia/what-is-dyscalculia>.
- Pareto, L. (2005) Mathematical literacy for everyone using arithmetic games. Proc. 9th Intl Conf. Disability, Virtual Reality & Associated Technologies Laval, France, 10–12 Sept. 2012.
- Pratt, D. Winters, N., Cerulli, M. ve Leemkuil, H. (2009). A Patterns Approach to Connecting the Design and Deployment of Mathematical Games and Simulations. In N.
- Rusin, D. (2004). *Mathematics and music*. Retrieved April 7, 2008, from <http://www.math.niu.edu/~rusin/uses-math/music>.
- Rutherford, K. (2015) Why Play Math Games? NCTM, *Teaching Children Mathematics*. 27 April, 2015.
- Reid, R. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. New York: Guilford Press.
- Saygılı, S. ve Ergen, G. (2016) 3K ve Hesaplama Stratejileri Öğretiminin Toplama-Çarpma İşlemleri Akıcılıkları Gelişimi Üzerine Etkililiklerinin Karşılaştırılması, *Eğitimde Kuram ve Uygulama Articles /Makaleler Journal of Theory and Practice in Education*, 12(6), 1337-136.
- Sharma, M. (2017) Mathematics for All. February, 3. <https://mathlanguage.wordpress.com/author/mathlanguage/>
- Squire, K. (2005) Changing the Game: What Happens When Video Games Enter the Classroom? *Innovate*, 1(6).
- Steadly, K., Dragoo, K., Arafeh, S., & Luke, S. D. (2008) Effective Mathematics Instruction. *Evidence for Education*, (3) 1, 3-9.
- Tomey, H., Steeves, J., & Gilman, D. (2003). *Mathematics and dyslexia*. Baltimore: International Dyslexia Association. Young-Loveridge.
- Türer, H. (2010) Zihinsel Engelli Öğrencilere Teşekkür Etme ve Özür Dileme Becerilerinin Öğretiminde Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiği. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Yenilmez, K. ve Özbey, N. (2006) Özel Okul ve Devlet Okulu Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIX (2), 2006, 431-448*.
- Young-Loveridge, J. (2005) Students' views about mathematics learning: A case study of one school involved in the great expectations project. In J. Higgins, KC Irwin, G. Thomas, T. Trinick, & J. Young-Loveridge (Eds), *Findings from the New Zealand Numeracy Development Project 2004* (pp. 107-114). Wellington: Ministry of Education.

- Wadlington, E. & Wadlington, P. L. (2008). *Helping Students With Mathematical Disabilities to Succeed*.
- Wilson, A. J, S. K. Revkin, and D. Cohen. (2006) An open trial assessment of "The Number Race", an adaptive computer game for remediation of dyscalculia. *Behavioral and Brain Functions*. 2006, 2;20. <http://dx.doi.org/10.1186/1744-9081-2-20>

A Compilation on Coping with Dyscalculia

EXTENDED SUMMARY

In the Reference Manual of American Psychiatry Society Diagnosis Criteria (DSM V), special learning disability is analyzed in four groups, and one of them is dyscalculia (Köroğlu, 2013). Dyscalculia does not mean mental disability or low success. It is a learning disability and the intelligence levels of such students may be bright or superior (Mutlu, 2016).

Many methods-techniques may be suggested for this disability, which does not have a treatment and which continues in a lifelong manner with the individual. The number of the studies conducted on dyscalculia is very low in Turkey. In addition, the number of the studies dealing with how to teach mathematics to students with dyscalculia and showing which methods are more effective is also very few. Sezer and Akin (2011) conducted a study and determined that teachers faced dyscalculia very frequently; however, could not help these students at a desired level. since the attention of such students may be distracted very easily, it seems very important to investigate which methods are effective (Akin and Sezer, 2010). Hacıoğlu (2012) conducted a study and analyzed the teacher viewpoints on students who have dyscalculia, and reported that teachers were inadequate in coping with dyscalculia, and students could not achieve mathematical acquisitions at an adequate level.

In this context, investigating methods to cope with dyscalculia is among the issues that have priority. This study has the quality of being a pioneer in the field of future studies that will be conducted on dyscalculia, which is not as well-known in our country as dyslexia (reading disability); however, which is as effective as dyslexia in the learning lives of students, and has been performed after a wide literature review in an analytical way.

With the present study, answers were sought to the questions like “What is dyscalculia, in other words, learning difficulty in mathematics?”, “What are characteristic properties of students with dyscalculia?”, and “What can be done to make these students to succeed in mathematics?”, and several recommendations have been made based on the literature in this field.

Dyscalculia is the success of an individual at a level that is lower than his/her peers in general mathematical skills (Mozocco and Myers, 2003). Geary (2004) stated that this failure was not adequate for dyscalculia, and claimed that in order to be able to speak of dyscalculia, the same results should be received in two years. In addition, the mathematical test success test results of these individuals should be below 25%.

Students with dyscalculia cannot perceive numbers, they do not have the skills to make estimations, or this is at a very low level, they cannot perform counting in reverse order, they cannot become automatized in basic operations, they cannot understand time and learn the clock, they are bad at receiving-giving change after shopping, they cannot put things in order, they confuse the right and the left, they cannot understand the mathematical language, and they are not good at noticing patterns. In addition, such students have high-level mathematical concerns, and this situation avoids success for them in mathematics (Emerson & Babbie, 2010).

A student with dyscalculia must be empowered in terms of number concept by matching number words and objects before teaching numerical symbols. The objects to be used must be concrete object, the student must learn how to count by touching and seeing (Butterworth, 2010). When a certain topic is being taught, verbal-digital data must be visualized. Most of the previous studies show that Direct Teaching is the most effective teaching method in teaching calculation and acquiring mathematical skills (Ministry of Education in British Columbia, 2011).

Not only students with dyscalculia, but also many other students are eager to learn with games. Since students who have learning disabilities associate their failure with external factors, there is a need for methods and techniques that will increase their motivation. This motivation may be provided with games (Cos, 2015). The more sensory organs learning addresses, the more permanent the learning is. For this reason, topics may be taught to students with dyscalculia with activities that will address their as many senses as possible (Clements 2000; Marolda & Davidson, 2000; Tomey et al., 2003). The most beautiful activity that will ensure this is the games, which already exists in the nature of child. Games must be the indispensable element in educational programs for students with dyscalculia.

Dyscalculia is a learning disability that may be faced frequently by teachers. Every teacher must know how to cope with this disability. When teachers define such children as naughty or children who cannot learn, they move away from mathematics more and more. In studies in which the viewpoints of teachers on dyscalculia are investigated, it was found out that teachers did not know dyscalculia much, and do not have any idea on how to teach mathematics to such children (Sezer and Akin, 2011; Hacisalihoğlu-Karadeniz, 2013). However, studies show that dyscalculia is observed at a rate of 3-10% in the population receiving education (Ansari, 2011). When an average classroom is analyzed, it is easily noticed that about 1-3 students may have dyscalculia in each classroom. For this reason, it is important that teachers know how to cope with dyscalculia. In the

light of the recommendations in the present study, each teacher may develop his/her methods, games and activities.

Dyscalculia is a learning disability that is not well-known by teachers in our country. Even if teachers know dyscalculia, they do not know how to help such students, and have difficulty in reaching the relevant guiding materials. By conducting studies in which methods and techniques are investigated on dyscalculia, this difficulty may be overcome. In addition, it is another recommendation that the materials, games and books that exist in foreign countries are brought to our country. Designing activities which may be done with students with dyscalculia and those who do not have dyscalculia may contribute to the mathematical success.



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 2, Sayı 3, 57 - 76
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 2, Issue 3, 57 - 76

Gönderilme Tarihi: 13.10.2017

Kabul Tarihi: 15.11.2017

Eğitim Değerlendirme Modelleri

Ömer Sinan Eviren, Türkiye İstatistik Kurumu, SINAN.EVIREN@tuik.gov.tr

Özet: Eğitim değerlendirmesi, eğitim sürecinin önemli ve devamlılık arz eden dinamik bir yönünü oluşturur. Bu güne kadar geliştiren çok sayıda değerlendirme yöntemi içerisinde hangisinin daha verimli ve etkili olduğu ile ilgili süregelen bir tartışma mevcuttur. Bu çalışmada, mevcut eğitim değerlendirme modelleri benimsedikleri temel yaklaşımlar ve değerlendirme süreçleri açısından incelenmiştir. Kullanılan karşılaştırma esasına ve amaca göre 1) Norma dayalı değerlendirme ve 2) Hedefe dayalı değerlendirme olmak üzere iki farklı şekilde sınıflanabilen değerlendirme modellerinin, 1-Yansıtıcı, 2-Biçimlendirici ve 3-Düzyel belirleyici olmak üzere 3 temel yaklaşım üzerinden şekillenerek çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Sonuç olarak, bu çalışma kapsamında, incelenen tüm değerlendirme modellerinin, eğitim değerlendirme süreci açısından oldukça kapsayıcı ve yeterli olduğu düşünülmektedir. Değerlendirme modellerinden hangisinin tercih edileceği ise değerlendirmeyi yapacak kişi/kurumların benimsedikleri eğitim stratejilerine, bilgi ve becerilerine, amaçlarına ve olanaklarına göre değişecektir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, Verimlilik, Etkinlik, Ölçme, Değerlendirme, Eğitim Değerlendirme

Training Evaluation Models

Abstract: Training evaluation constitutes a continuously dynamic and quite important aspect of the training process. These days, in many evaluation methods, there is ongoing debate about which one is more efficient and effective. In this study, the existing training evaluation models were examined in terms of the basic approaches and evaluation processes. It can be said that evaluation models which can be classified according to the comparison principle and purpose in two different ways as 1) Normative based evaluation and 2) Target-oriented evaluation, are to be shaped through 3 basic approaches of 1-Reflective, 2-Formative and 3-Summative. As a result, it is considered that evaluation approaches and models within the scope of this study are quite comprehensive and sufficient in terms of training evaluation process. Which of the evaluation models will be preferred may vary according to the training strategies, knowledge and skills, objectives and facility of the ones/institution that will do the evaluation.

Key Words: Training, Productivity, Efficiency, Measurement, Evaluation, Training Evaluation

1. Giriş

Değerlendirme, bir şeyin nitelik ya da niceliği üstüne yapılmış olan çalışma sonucuna göre yargıya varma, birtakım ölçütlere göre önemini belirleme olarak tanımlanır. Eğitimde değerlendirme ya da eğitim değerlendirmesi ile ilgili olarak bu güne kadar çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Değerlendirme, bir eğitim programının etkileri hakkında bilgi (feedback) elde etmek ve bu bilgi ışığında sonraki eğitimlerin iyileştirilmesi amacıyla değer tespit ve tayin etmektir. Hamblin (1970) ve Patton'a (1997) göre değerlendirme, programa ilişkin faaliyetleri, karakteristikleri ve sonuçları konusunda bir hükme varma ve programın etkinliğinin artırılmasına yönelik olarak sistematik bilgi toplamadır. Eğitim programının son ve tamamlayıcı ögesi olan değerlendirme, hedeflerin gerçekleşme derecesini belirleme süreci (Ertürk, 1998), bir anlamda öğrenme düzeyinin kanıtları olarak yorumlanabilir. Bu aşamada öğrencilerin hedefe ulaşma dereceleri çeşitli ölçme araçları ile saptanmaktadır (Erden, 1998).

Eğitim değerlendirmesi özetle, eğitim programının etkilerini, faydalarını belirlemek için belli kriterlere dayalı ölçüm sonuçlarının değerlendirilmesi sürecini ifade eder. Değerlendirme, eğitim programındaki eksikliklerin ve aksayan yönlerin tespit edilip düzeltilmesi açısından gereklidir. Değerlendirme sonucu elde edilen geri bildirimler eğitim programının iyileştirilmesi için kullanılır.

Değerlendirme süreci bu derece önemli olmasına karşın, konuyla ilgili bu güne kadar yapılan çalışmalarda çoğu zaman tutarsızlar veya eksiklikler gözlenmiştir (Carnevale & Schulz, 1990; Holcomb, 1993; McMahan & Carter, 1990; Rossi ve Ark., 1979). Çok az kurum/kuruluş tarafından tam ve eksiksiz bir değerlendirmenin yapıldığı bilinmektedir. Gerekçe olarak da; bütçe yetersizliği, zaman darlığı, uzman personel eksikliği ve yöntem/araç yetersizliği ileri sürülmüştür (McEvoy & Buller, 1990). Bu sebepten dolayı değerlendirme özünde karmaşık bir süreci ifade eder. Kurumun yapısal özellikleri, eğitime yönelik amaçları, çalışanların niteliği, hedef kitle özellikleri vb. faktörler göz önünde bulundurulduğunda eğitim değerlendirmesi, farklı düzeylerde çok amaçlı bir yaklaşımı zorunlu kılmaktadır: Öğrenmenin değerlendirilmesi, öğretim materyallerinin ve araçlarının değerlendirilmesi, eğitimin işe transferi ve eğitimlerin yatırım getirisinin tespit edilmesi, konuyla ilgili çalışmalarda esas alınan temel bileşenlerdir.

Bu çalışmada, eğitim değerlendirmesinde bu güne kadar kullanılan yaklaşımlar ile bunların ışığında geliştirilmiş ve yaygın olarak kullanılan modellerin yöntem ve süreçler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında literatür tarama tekniğinden yararlanılmış ve

derlenen bilgiler çalışmanın genel amacı doğrultusunda yorumlanmıştır. Çalışmanın, konu ile ilgili çalışma yapan araştırmacılara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

2. Değerlendirme Yaklaşımları ve Eğitim Değerlendirme Modelleri

Literatürde değerlendirme, nitel ve nicel yöntemlerin kullanımı, durum analizleri, anket çalışmaları, istatistiksel analizler ve model kurma gibi çeşitli metodolojik terimlerle ifade edilmektedir. Amaca ve neyin değerlendirildiğine bağlı olarak çok sayıda değerlendirme yaklaşımı ve türü mevcuttur. Ertürk'e (1975) göre değerlendirme, kullanılan kıyaslama esasına ve yönelik olduğu amaca göre yapılabilmekte ve 1) Norma dayalı değerlendirme ve 2) Hedefe dayalı değerlendirme olmak üzere kendi içinde iki farklı şekilde sınıflanabilmektedir.

Norma dayalı değerlendirmede, uygulanan testler üzerinden belli ölçütler kullanılarak bireylerin birbirleriyle karşılaştırması yapılır. Hedefe dayalı değerlendirmede ise amaçların ne ölçüde gerçekleştiğinin ölçümüne dayanan bir yaklaşım söz konusudur. Program geliştirme sürecinde öğrencilerin birbirlerine kıyasla başarı durumları değil, eğitim vasıtasıyla öğrencilerin hedeflenen özellikleri kazanıp kazanmadıkları önemli olduğundan, hedefe dayalı değerlendirme, eğitim programlarının değerlendirilmesinde daha uygulanabilir bir yaklaşım olarak kabul görmüştür.

Hedefe dayalı değerlendirme, programda amaçlananın tüm boyutlarıyla ölçümüne dayalı bir dizi süreç olarak düşünüldüğünde literatürdeki çoğu çalışmada kabul gören ortak yaklaşım, değerlendirmenin üç farklı ölçütte/düzeyde gerçekleştirilmesi yönündedir.

Yaşar (1998), bu üç değerlendirme düzeyini şu şekilde özetlemiştir: 1-Programın başında/girişte, *Yansıtıcı Değerlendirme* (Reflective), 2-Program devam ederken, *Biçimlendirici Değerlendirme* (Formative), 3-Programın sonunda/çıkışta, *Düzy Belirleyici Değerlendirme* (Summative).

- **Yansıtıcı değerlendirme**, uygulamaya geçirilmeden önce taslak programın, ilgili kesimlerin görüşleri alınarak yapılan değerlendirmeyi kapsar.
- **Biçimlendirici değerlendirme**, mevcut programların uygulanmasına yönelik geri dönüt sağlamak amacıyla yapılır.
- **Düzy belirleyici değerlendirme** ise, programların uygulanması sürecinde, hem öğrenme-öğretme uygulamaları sonundaki öğrenmeleri hem de önceki öğrenmeleri içerir.

Yansıtıcı değerlendirme, öğrenciyi tanıma-yerleştirmeye dönük bir değerlendirmedir ve öğrencilerin programa başlamadan önce ön koşul niteliğindeki bilişsel, duyuşsal özellik ve devinışsel becerilerini tanılamak, eğitim programına yerleştirmek amacıyla yapılmaktadır. Bunun için standartlaştırılmış tanıma ve ölçme testleri ve gözlemlerden yararlanılabilir. Biçimlendirici değerlendirme, öğrenciyi yetiştirmeye dönük bir değerlendirmedir ve öğrencilerin bir programa girdikten sonra süreç içinde öğrenme güçlükleri, yetersizlikleri ve hatalarını ortaya çıkarmak için gerçekleştirilen değerlendirme yaklaşımıdır. Düzey belirleyici değerlendirme ise program sonunda öğrencilerin kazandıkları davranış, özellik ve becerilerini ölçmeye, programın yetiştirme gücü hakkında bir sonuca ulaşmaya yarayan değerlendirme türüdür (Handan, 2011).

Turgut (1983), yansıtıcı değerlendirmeyi, program taslağının uygulamaya konmadan önce geliştirilmesi amacı ile yapılan değerlendirme olarak tanımlamıştır. Biçimlendirici değerlendirme, programın uygulanması sırasında programın geliştirilmesi amacı ile yapılan değerlendirmedir ve programın her boyutuna ilişkin sorunların anında belirlenebilmesi ve geç kalınmadan gereken önlemlerin alınabilmesi için çok önemlidir (Gözütok, 1999; Kocabatmaz, 2011).

Bu değerlendirme türleri içerisinde belki de en belirgin ayırım ve farklı yaklaşım; biçimlendirici (formative) ve düzey belirleyici (summative) değerlendirme türleri arasında gözlenmiştir. Biçimlendirici değerlendirmede, kullanılan kaynaklar, girdiler, personel, kullanılan yöntemler ile özellikle uygulanma süreci ve niteliği gibi sürece ilişkin bileşenler incelenerek, alınan geri bildirimler vasıtasıyla programın yeniden biçimlendirilmesi ve iyileştirilmesi amaçlanır. Buna karşın düzey belirleyici değerlendirmede, çıktılar ve sonuçlar ön plandadır. Diğer bir deyişle, uygulama sonrası istenilen hedeflere ulaşip ulaşmadıklarının irdelenmesi, hedef kitle üzerindeki etkilerinin gözlenmesine dayalı bir değerlendirilme yapılır. Hatta daha da ileri gidilerek kurumsal politikalar üzerindeki etkileri de analiz edilebilir.

Eğitim değerlendirmesine ilişkin mevcut modellerin bu 3 temel yaklaşım üzerinden şekillenerek çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Literatürde değerlendirme kavramı daha çok eğitim veya program değerlendirme ile birlikte kullanılmasına karşın, stratejik yönetim, proje yönetimi gibi yönetsel süreçlerin değerlendirme aşamalarında da bu 3 temel yaklaşımın çoklukla kullanıldığı gözlenmiştir.

2.1 Değerlendirme Modelleri

Değerlendirme türleri, yukarıda anlatılan yaklaşımların ışığında, literatürde çok çeşitli model/yöntemler olarak karşımıza çıkmakta ve tematik olarak farklı isimlerde sınıflandırılmaktadır. Eğitim veya eğitim programlarının değerlendirilmesi ile ilgili olarak günümüzde uygulanma alanı bulan en önemli değerlendirme modelleri aşağıda açıklanmaktadır.

2.1.1. Tyler Modeli

Ralph Tyler tarafından 1933-1941 yılları arasında geliştirilen bu model, hedef bazlı bir yaklaşımı benimsediğinden “Tyler Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli” olarak da bilinmektedir. Tyler modeli bu güne kadar geliştirilen çoğu modele temel olmuştur. Model genel olarak iki temel düşünce üzerine kurgulanmıştır. İlki; eğitim programının amaçları hayati öneme sahiptir. Çünkü amaçlar, eğitimin başarısının ölçümüne önemli girdiler sunmaktadır. İkincisi ise, değerlendirme eğitim sürecinin bir parçasıdır ve ondan ayrı düşünülmemelidir. Bu anlamda değerlendirme, eğitim programı ile ortaya konulan hedeflere ulaşma düzeyinin belirlenmesi olarak tanımlanır.

Tyler modelinde değerlendirme süreci, eğitim hedeflerine uygulanan program ve öğretim yoluyla tam olarak ne düzeyde ulaşıldığını belirlemeye yönelik bir süreçtir ve değerlendirme sonucunda eğitim programının etkili olup olmadığını ve hangi yönlerden geliştirilmesi gerektiğini görmek mümkün olabilir. Bu modelde daha çok sonuç odaklı düzey belirleyici (summative) değerlendirme araçları kullanılır. Tyler’ın program değerlendirme modelinin, program geliştirme modeli paralelinde, temel unsurları şunlardır 1. Hedefler havuzu, 2. Süzgeçler (eğitim felsefesi ve eğitim psikolojisi), 3. Hedefler, 4. Öğrenme durumları, 5. Ölçme araçları, 6. Bilgi (Özdemir, 2009).

Demirel (2009), Tyler modelinde değerlendirme aşamalarını şu şekilde özetlemiştir: 1. Programın hedeflerini belirlenmesi, 2. Hedeflerin sınıflandırılması, 3. Hedeflerin davranış cinsinden ifade edilmesi, 4. Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını gösterebilecek durumların belirlenmesi, 5. Ölçme araçlarının seçilmesi ve geliştirilmesi, 6. Öğrencilerin başarıları ile ilgili verilerin elde edilmesi. Hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek için ise öğrenci davranışlarının öğretimin başında ve sonunda olmak üzere en az iki kere ölçülmesi gerektiği, ayrıca programın bitiminden belli bir süre sonra da davranışların kalıcılığının izleme çalışması ile değerlendirilmesinin önemi belirtilmiştir.

Tyler modelinin en güçlü yönü; kursiyerlerin değerlendirme sürecine aktif katılım

sağlayabilmelerine, amaçların açıkça tanımlanabilmesine ve bu amaçların da kolaylıkla eğitim amaçlarına dönüştürülebilmesine olanak sağlamasıdır.

2.1.2. Kirkpatrick Modeli

Donald Kirkpatrick tarafından 1959'da geliştirilen bu model, günümüzde halen en yaygın kullanılan modellerin başında gelmektedir. Hedef bazlı bir değerlendirme yaklaşımı benimseyen Kirkpatrick Modeli'ne göre değerlendirme dört düzeyde tasarlanmıştır. Bunlar; tepki, öğrenme, davranış ve sonuç değerlendirmedir.

Tepki: Katılımcılara eğitim programına karşı ne hissettikleri ve eğitim programını beğenip beğenmedikleri sorulmaktadır. *Öğrenme:* Katılımcıların eğitim programı sürecinde neler öğrendikleri belirlenmeye çalışılır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için bilgi seviyesinin artması, tutumların değişmesi ve beceri düzeyinde gelişme durumlarından en az birinin oluşması gerekir. *Davranış:* Eğitim içeriğinin eğitilenlerin iş ortamındaki davranışlarını ne ölçüde değiştirdiği ortaya konulmaya çalışılır. Eğitime alınan çalışanların eğitim sonrasındaki davranış değişiklikleri çalışanların yanı sıra iş arkadaşları, yöneticileri ve astları tarafından değerlendirmeye alınabilir. *Sonuç:* Eğitim programının örgütsel hedeflere ne ölçüde katkı sağladığı ve örgütün etkinliğini artırıp artırmadığı değerlendirilir (Kirkpatrick, 2006).

Kirkpatrick'in dört aşamalı değerlendirme modeli, aradan geçen yıllara ve bu alanda yapılan pek çok çalışmaya rağmen güncelliğini korumuştur. Kirkpatrick, bu modelde her birini bir öncekinin üzerine kurduğu dört aşamanın hiyerarşik olarak değerlendirilmesini ele almaktadır (Akıncioğlu, 2005). Kirkpatrick'in eğitim değerlendirme modeli, sistematik ve kullanımının basit olması nedeniyle kısa zamanda iş ve akademik alanda ön plana çıkmış ve popüler hale gelmiştir. Yaklaşık 50 yılı aşkın bir zaman önce ortaya çıkan bu model halen örgütler, akademisyenler ve araştırmacılar tarafından eğitim değerlendirme uygulamalarında yaygın olarak kullanılmaktadır (Cömert, 2015).

2.1.3. Metseffel-Michael Modeli

Hedefe dayalı değerlendirme yaklaşımını benimseyen bir diğer model Metfessel-Michael tarafından geliştirilen değerlendirme modelidir. Model sekiz aşamadan oluşmaktadır:

1. Değerlendirme sürecine tüm tarafların/tüm toplum üyelerinin katılımı,
2. Amaçlar modelinin oluşturulması,
3. Özel hedeflerin ifade edilebilir ve öğrenmeyi kolaylaştırılabilir formlara dönüştürülmesi,
4. Eğitim programının amacına ulaşp ulaşmadığının belirlenmesine yönelik ölçme araçlarının ve göstergelerinin geliştirilmesi,
5. Periyodik ölçümlerin

gerçekleştirilmesi, 6. Verilerin analiz edilmesi, 7. Analiz edilen verilerin yorumlanması ve 8. Program değişikliği ve hedeflerin düzeltilmesi için önerilerin formüle edilmesi. Model özetle, programın değerlendirilmesine yönelik veri toplama araçlarının geliştirilerek periyodik ölçme işlemlerinin yapılması ve toplanan verilerin analiz edilerek program içeriğinin düzeltilmesine dayanmaktadır (Demirel, 1999; Özdemir, 2009).

Metfessel-Michael Modeli'nin en kullanışlı yanı, bir eğitim programının hedeflerinin belirlenmesini yansıtmada kullanılacak farklı ölçme araçlarının oluşturulmasına yönelik çabalar olarak nitelendirilebilir (Popham, 1988). Bu modelde hedefler genelden özele doğru geliştirilir, uygulanabilir şekle dönüştürülen özel hedefler için uygun ölçme araçları geliştirilir ve ölçme araçları ile programla ilgili gözlemler yapılır, bilgiler toplanır, toplanan bilgiler analiz edilir (Ornstein ve Hunkins, 1988; Özdemir, 2009).

Bu modeli Tyler'ın modelinden ayıran özellik, modelin alternatif ölçme araçlarının seçimine daha fazla ağırlık vermesi ve performansın amaçlarla karşılaştırılması yerine belirlenen standartlarla karşılaştırılmasıdır (Yüksel ve Sağlam, 2012).

Modelin en öne çıkan özelliği, test ve ölçümlerin mutlaka düzenli periyotlarda yapılması gerektiğinin özellikle vurgulanması ve değerlendirme sürecine doğrudan veya dolaylı ilgili tüm tarafların katılımına önem vermesidir.

2.1.4. Stake Uygunluk-Olasılık Modeli

Robert Stake tarafından 1967 yılında geliştirilen bu model genel olarak Tyler'ın değerlendirme modeli üzerine geliştirilmiştir. Stake'in modelinde gözlemler ve ölçümler yoluyla eğitim öncesi tasarlanan/beklenen çıktılar ile eğitim sonrası gerçekleşen çıktıların uygunluğu karşılaştırılır. Ayrıntılı nicel veya nitel çıktı göstergeleri vasıtasıyla tasarlananla gözlenenin uyumuna bakılarak, istenen sonuçların ne düzeyde gerçekleştiği tespit edilmeye çalışılır.

Değerlendirmede; girdiler (genel amaçlar, materyaller, öğrenci yetenekleri), işlemler (öğretmen ve öğrenci arasındaki sınıf etkileşimleri) ve çıktılar (formal öğrenme, tutumlar ve değerler) dikkate alınmalıdır. Bu üç öğenin her biri programın amaçlarını, istenen ve istenmeyen etkilerin gözlemlenmesini ve değerleri göz önünde bulundurmalıdır (Marsh ve Willis, 2007).

Bu modelde değerlendirmeyi yapan kişi/değerlendirme uzmanı, hedeflenen ve programın sonunda gözlemlenen çıktılar arasındaki benzerliğe ve uyuma dikkat eder. Benzerlik ve uyum olup olmadığı ile ilgilenirken, hedeflenen ile gözlemlenen çıktıları eşit kılmak için de çaba sarf eder. Stake'in uygunluk modelinde dikkat çektiği bir diğer nokta ise;

değerlendirme amaçları ve işlemleri bir yerde uygulanabilir ancak başka bir yerde istenen sonucu vermeyebilir. Örneğin bir yerde maliyet çok önemli iken, diğer yerde önemli olmayabilir (Stake, 1967). Stake'in program değerlendirmeye kazandırdığı en önemli özellik programın uygulanması aşamasında daha önce öngörülen hedeflerin, programa iştirak eden öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve veliler tarafından tartışılıp değerlendirilebilir olmasıdır (Kocabatmaz, 2011).

Metseffel-Michael modelinde olduğu gibi Stake modelinde de değerlendirmenin sürekliliği esastır. Stake'e göre nesnel sonuçların elde edilmesi için değerlendirmeyi yapan kişi sezgiye dayalı kural ve göreceli bakış açılarından uzak düzenli bir değerlendirme sürecinin ilkelerini oluşturmalıdır.

2.1.5. Provus Farklar Yaklaşımı Modeli

1969 yılında Malcom Provus tarafından eğitim programlarının değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Provus Modeli, pragmatik/faydacı bir bakış açısı ile geliştirilmiş ilk modeldir ve literatürde "Farklar Modeli" olarak da bilinir. Çünkü aradaki farkın bulunması amacıyla, değerlendirme sürecinin her aşamasında program performansı ve seçilen standartlar karşılaştırılır. Model genel olarak programın mevcut performansı ile varsayılan standartların karşılaştırılarak aradaki farkın belirlenmesi ve eğitim programının zayıf yönlerinin tespit edilmesi ilkesine dayanır.

Provus modelinde, değerlendirme sistem yönetimi kuramı ile birleştirilmiş, dört bileşen ve beş evreye ayırılmıştır (Ornstein ve Hunkins, 1988). Bu dört bileşen; 1. Program standartlarının belirlenmesi, 2. Program performansının belirlenmesi 3. Program performansı ile standartlar arasında bir fark olup olmadığının karşılaştırılması, 4. Performans ve standartlar arasında fark olup olmadığının belirlenmesi. Modelde programın yeterliliği, program standartları ile beş evrede karşılaştırılır. İlk aşama tasarımdır. Tasarım aşamasında tasarlanan standartlarla programın tasarımı arasında fark olup olmadığı karşılaştırılır. İkinci aşama ise oluşturma aşamasıdır; bu aşamada programın sunduğu olanaklar, yöntemler, öğrenci davranışları değerlendirilir, program oluşumu ile ölçütler arasındaki fark raporlaştırılır. Üçüncü aşama olan süreç aşamasında; öğrenci ve öğretmen-personel etkinlikleri, ilişkileri ve işlevleri bakımından değerlendirilir. Dördüncü aşama olan ürün aşamasında hedefler dikkate alınarak değerlendirme yapılır, değerlendirmeci kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediği sorusuna yanıt arar. Maliyet, farklar modelinin beşinci ve son aşamasıdır. Son aşamada; programın çıktıları yürürlükte olan

diğer programlarla karşılaştırılır, program maliyeti yanı sıra politik ve toplumsal değerler açısından da analiz edilir (Kocabatmaz, 2011).

Modelin en güçlü yönü; program tanımına özellikle vurgu yapması, tanımlamaların dikkatle analiz edilmesi ve hizmet alanlar/katılımcılar ile program süreçleri ve sonuçları arasında bilgi akışı ve bağlantıyı sağlayan verilerin etkin kullanımının öngörülmesidir.

2.1.6 Stufflebeam CIPP (Context-Çevre, Input-Girdi, Process-Süreç, Product-Ürün) Değerlendirme Modeli

Daniel Stufflebeam tarafından 1971 geliştirilen bu modele göre; değerlendirme devamlılık arz eden sürekli bir işlem olup, eğitim programı hakkında sürekli bilgi toplanması, program ve eğitimle ilgili doğru kararların alınmasına yardımcı olmaktadır. Program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi aktarımı amaçlanmaktadır. Bu modelde kararlara dayanak olacak bilgilerin toplanması için programın dört farklı aşamasının (Çevre/bağlam, girdi, süreç ve ürün) değerlendirilmesi söz konusudur (Stufflebeam,1980).

Ornstein ve Hunkins (1988) ve Kocabatmaz (2011), Modele ilişkin değerlendirme sürecini şu şekilde açıklamaktadır:

- *Çevrenin değerlendirilmesi:* Bu aşamada, programla ilgili çevre ve bu çevreye ait tüm faktörler ve mevcut durum analiz edilir, istenilen gerçek şartlar tanımlanır. Amaç; hedeflerin belirlenmesine temel olacak bilgilerin toplanması ve hedeflerin belirlenmesidir. Bu analizde özellikle karşılanamayan ihtiyaçlar ve ihtiyaçların niçin karşılanamadığının belirlenmesi üzerinde durulur.
- *Girdinin değerlendirilmesi:* Programın hedeflerine ulaşılabilmesi için gerekli olan kaynaklar ve bu kaynakların nasıl kullanılacağını belirlemek için bilgi sağlar. Girdi analizi sırasında “Hedefler uygun olarak belirlenmiş mi? Hedefler kurumun amaçları ile tutarlı mı? Öğretim stratejileri uygun mu? Çevre, program hedefleri ve amaçlarına uygun mu?” gibi programın çeşitli öğeleri ile ilgili sorulara cevap aranır.
- *Sürecin değerlendirilmesi:* Programın yürütülmesinde sorumlu kişilere düzenli bilgi vermeyi amaçlayan bir aşamadır. Süreç değerlendirmenin; tasarım hatalarını tespit etme ya da uygulama aşamasında ortaya çıkabilecek eksiklikleri öngörme, ilerleme kaydedildikçe sürecin kaydını tutma, programlanan kararlara ulaşılma durumuna ilişkin bilgi verme, olmak üzere üç temel hedefi vardır.

- *Ürünün değerlendirilmesi:* Bu aşamada beklenen ürünle gerçekleşen ürünle karşılaştırmasını yapabilmek için veriler toplanır böylece program hakkında programı değiştirme, iptal etme ya da devam etme kararlarının verilmesi konusunda bilgi sağlanmış olur.

Bu modele göre değerlendirmenin temel amacı, programın iyi işlediğinin statik veri ve göstergeler yoluyla kanıtlanması değil, uygulama sürecinde aksaklıkların sürekli bir şekilde dinamik olarak izlenerek tespit edilmesi ve geliştirilmesine yönelik geri bildirimlerin analiz edilmesidir. Modele göre, program hakkında karar verme yetkisine sahip kişilerin bilgilendirmesi, sistematik olarak yürütülmesi gereken sürekli bir işlemdir. Modelde, programın başarısını ya da başarısızlığını göstermeyi hedeflemeyen bir yaklaşım söz konusudur.

2.1.7 Stake İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli

Robert Stake tarafından 1975'te geliştirilen bu modelde, değerlendirme sürecinde programın çıktıları ve sonuçlarından çok program etkinliklerine yönelmek gerektiği savunulur. Bu yüzden bu modelde değerlendirmecinin programın etkinliği ve içeriği ile ilgili iyi plan yapması gerekir (Ornstein ve Hunkins, 1988).

Stake değerlendirmeyi iki ana başlık altında toplamıştır. Bunlar, tanımlama ve hüküm vermedir. Tanımlama aşamasında niyetler ve gözlemler arasındaki olası bağlar ve uygunluk incelenir. Hüküm verme aşamasında ise bu niyet ve gözlemlerin standartlarla karşılaştırılması ve yargıya varılması söz konusudur (Stake, 1967).

Değerlendirme yapılırken Girdi-Süreç ve Çıktı (ürün) ölçülmelidir. Girdi'de öğrenme öncesi durum, Süreç'te sınıf ortamı, zaman yönetimi, karşılıklı ve etkili iletişim, Çıktı (ürün)'de başarı, beceriler ve tutumlar önemlidir. Stake'e göre değerlendirme sadece profesyonel değerlendirme uzmanları tarafından yapılmalıdır. Değerlendirme uzmanı; 1-Programın öyküsünü anlatır, 2-Program özelliklerini anlatır, 3- Müşterilerini ve personeli tanımlar, 4- Programda önemli konuları ve sorunlarını belirtir ve 5- Başarıları rapor eder (Kocabatmaz, 2011).

Bu modelde değerlendirmecinin programın etkinliği ve içeriği ile ilgili bir plan geliştirmesi gerekir. Bu planda gözlem yapacak, öykü ve betimlemeleri hazırlayacak ve ürün sunumunu gerçekleştirecek kişilere gereksinin vardır (Demirel, 1999).

Stake'in modeli, değerlendirme sürecinin ötesinde eğitim programının tasarım/geliştirme sürecine de odaklanmasına karşın, değerlendirme aşamasında eğitimcilerin ve uzmanların sezgi ve kişisel görüşlerine gereğinden fazla önem verildiğinden, eğitim

programının değerlendirilmesini objektiflikten uzaklaştırdığı yönünde eleştirilmektedir.

2.1.8 Eisner Eğitsel Eleştiri/Uzmanlık Modeli

Elliot W. Eisner, eğitim yönetimi ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili yapmış olduğu çalışmaların bir sonucu olarak 1977 yılında kendi adıyla anılan bu modeli geliştirmiştir. Eisner, değerlendirmeyi eğitimde oldukça geniş işlevleri olan bir süreç olarak görmektedir. Ona göre (Eisner, 1985) eğitimde değerlendirmenin özellikle 5 tür işlevi bulunmaktadır; 1) Tanımlamak, teşhis etmek, 2) Programı gözden geçirmek, 3) Karşılaştırmak, 4) İhtiyaçları önceden tespit etmek ve 5) Ulaşılan hedefleri saptamak.

Model, betimleme, yorumlama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Betimlemede; eğitim niteliği ve ilgili özellikler tanımlanır, uygulanan program sonucunda kurum/kuruluşta meydana gelen değişiklikler, bu değişikliklerin eğitici ve öğrencileri nasıl etkilediği, değişikliklere karşı eğitici ve öğrencilerin tepkilerinin neler olduğu belirlenir. Yorumlamada; program sonucunda meydana gelen ve olayların bazı olası sonuçları tahmin edilerek yorumlanır. Değerlendirmede ise betimleme ve yorumlama sonuçlarına dayalı olarak uygulanan programda gerekli olan düzeltme ve değişiklikler yapılması sağlanır (Ornstein ve Hunkins, 1988).

Modelde, Stake'in ihtiyaca cevap verici değerlendirme modelinde olduğu gibi personel gözlemlerini, uzman görüşünü ön plana çıkaran bir yaklaşım hakimdir. (Eisner, 1985)'e göre eğitim programı, bu konuda geniş bilgisi olan, eleştirme yeteneğine sahip kişiler tarafından eleştirilebilir. Eğitsel eleştiriyi kullanan değerlendirmeciler süreç, eğitim süreci ve eğitimin niteliği üzerine odaklanır. Eisner, eğitsel uzmanlığı "eğitim açısından anlam taşıyan değerlendirme sanatı" olarak tanımlamaktadır.

2.1.9 Saylor-Alexander-Lewis Modeli

Galen Saylor ve çalışma arkadaşları Alexander ve Lewis tarafından 1981 yılında farklı program değerlendirme modellerinden çıkarsamalar yapılarak geliştirilmiş bir modeldir. Model, hem hedeflere dayalı değerlendirme yapmak isteyenler hem de sürece ve programın tüm boyutlarını değerlendirmeye dayalı yaklaşım izlemek isteyenler için kullanışlıdır. Modelde programın etkililiğini saptamak için hem biçimlendirici (formative) hem de düzey belirleyici (summative) değerlendirme araç ve yöntemleri kullanılır (Özdemir, 2009).

Saylor-Alexander-Lewis Modeli beş bileşenden oluşmuştur: 1. Amaçlar ve alt amaçlar, 2. Bir bütün olarak eğitim programı, 3. Eğitim programının spesifik öğeleri, 4. Öğretim ve 5.

Değerlendirme programı (Özdemir, 2009). Modelde “Değerlendirmeyi kimler yürütmektedir?, Sonuçlar açısından temel ilgililer kimlerdir?, Ne yapılması tasarlanmaktadır?, Hangi araştırma yöntemleri kullanılmaktadır?, Kullanılan bilginin yapısı nasıldır?, Sonuçta nasıl bir çıktı beklenmektedir?” sorularının kullanılması değerlendirmecileri birbirinden farklı cevap arayışlarına yönlendirmekte böylece model, hem hedeflere dayalı hem de sürece ve programın tüm boyutlarına yönelik değerlendirme yapmak isteyenler için kullanışlı hale gelmektedir (Kocabatmaz, 2011).

Bu modelde etkin bir geri bildirim sistemi ön plana çıkmaktadır. Farklı birim/kişilerce hazırlanan programın hedefleri ve eğitim içeriği, başka birim/kişiler tarafından uygulanmakta ve değerlendirilmektedir. Eğitim programının tüm bileşenleri ayrı ayrı değerlendirildikten sonra elde edilen bilgiler etkin bir geri bildirim sistemi üzerinden ilgili tüm taraflarla paylaşılmaktadır.

2.2 Değerlendirme Modellerinin Karşılaştırılması

İncelenen değerlendirme modellerinden hedefe dayalı yaklaşımı temel alan modeller olan Tyler, Kirkpatrick, Metfessel-Michael, Provus, Saylor-Alexander-Lewis ve Stake Uygunluk-Olasılık modellerinin, değerlendirme sürecine bakış açılarında benzer bulunmaktadır. Bu altı modelde de düzey belirleyici değerlendirme (summative) bir yaklaşımın gerektirdiği gibi çıktılar ve sonuçlar ön plandadır ve programın amacına ulaşıp ulaşımadığı kritik öneme sahiptir. Saylor-Alexander-Lewis Modeli, diğerlerinden biraz farklı olarak hem hedef bazlı hem de sürecin tüm boyutlarına göre daha geniş perspektifte bir değerlendirme imkânı sunmaktadır. Çünkü modelde hem biçimlendirici (formative), hem de düzey belirleyici (summative) bir değerlendirme yaklaşımı ön görülmektedir.

Stake Uygunluk-Olasılık Modeli, Eisner ve Stufflebeam modelleri ise eğitimin içeriğinde bulunan tüm unsurların yanı sıra, etkili olan tüm dış faktörlerin hesap edilmesi gerektiğini savunan bütüncül anlayışı benimsemiş olmaları açısından benzerlik göstermektedirler. Stake Modeli’nde ürün ön plana çıkmakta, girdi aşamasında öğrenme öncesi durum, uygulama aşamasında sınıf ortamı, zaman yönetimi ve etkin iletişim, çıktı ya da ürün aşamasında ise başarı, beceriler ve tutumlar önem kazanmaktadır. Stufflebeam Modeli’nin ise karar odaklı olduğu, temel amacın ise öncelikle eğitim programı hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi vermek olduğu söylenebilir.

Modellere temel veya ortak süreçler bazında bakıldığında, Tyler ve Metfessel-Michael modellerinde eğitim programının hedefleri hayati öneme sahiptir ve katılımcılara yönelik katkı,

kazanımları ve işe yansıtma ile ilgili davranışları tespit etmenin önemi özellikle vurgulanmıştır. Her iki model de hedef bazlı olduklarından değerlendirme süreci “hedefler” ile başlar. Provus, Stake Uygunluk-Olasılık ve Stufflebeam modelleri arasında ilk aşamada hedefler bakımından farklı yaklaşımlar gözlenmektedir. Provus Modeli, her ne kadar hedef odaklı görünse de, değerlendirmenin performans ve standartlarla karşılaştırılması söz konusudur. Standartların tanımlanması, standartlar ile program performansı arasındaki farkın analizine dayalı bir yaklaşım ağır basmaktadır. Burada standartlar, hedefler gibi düşünülebilir, ancak modelde kazanım sağlayacağı tahmin edilen katılımcılar, personel ve eğitim etkinliklerini de içerecek şekilde daha geniş bir perspektifte bir bakış açısı mevcuttur. Kirkpatrick Modeli’nin ilk aşamasında ise diğer modellerden farklı olarak katılımcıların eğitim programına karşı ne hissettiklerinin/memnuniyet durumlarının ölçülmesi önem kazanmaktadır.

Stake İhtiyaca Cevap Verici Modeli’nde ilk aşamayı eğitim süreci öncesi durum oluşturmakta ve eğitim tasarım sürecine özel önem vermektedir. Çünkü dolaylı olarak çıktığı etkilediği düşünülmektedir. Stufflebeam Modeli’nde ise eğitim süreci öncesi yerine, amaçların tasarlanması ve gerekli izleme araçlarının belirlenmesine olan katkısından dolayı çevre ön plana çıkmaktadır.

Tyler Modeli’nde “öğrenme durumları” ile Kirkpatrick ve Saylor-Alexander-Lewis modellerinde ise “öğrenme/öğretim” aşamaları değerlendirme sürecinde sonraki aşama olarak ön plana çıkarken, Metfessel-Michael Modeli “özel hedefleri”, Eisner ve Stake modelleri “uzman görüşünü”, Stufflebeam Modeli ise “girdiyi” ele almışlardır. Tyler’in “öğrenme yaşantıları” basamağı, Stake’in “işlemler” ve Stufflebeam’in “sürecin değerlendirilmesi” aşamalarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Modellere değerlendirme aşaması açısından bakıldığında ise; Tyler Modeli amaca ulaşma vurgusu açısından, Stake Uygunluk-Olasılık Modeli ise ürünün daha fazla ön plana çıkması açıdan farklıdır. Karara varma ve sonuç çıkarma açısından ise Provus ve Stufflebeam, Eisner modellerinin diğerlerinden farklı olduğu gözlenmiştir. Kirkpatrick Modeli’nde ise “davranış” ve sonrasında “sonuçlar” yaklaşımıyla, değerlendirme süreci kişisel performansın daha ötesine taşındığından, kurumsal performans ve üretkenlik boyutunda daha etkin bir değerlendirme aşamasına sahip olduğu söylenebilir. Tyler’in “hedefleri sınıflandırmak” aşaması, Metfessel-Michael’in “amaçlar modelinin oluşturulması” ve Provus’un “oluşturma” aşamaları ile benzer olduğu söylenebilir. Stake İhtiyaca Cevap Verici Modeli’nde ise bu aşama “niyetler” ve “gözlemler” arasındaki olası bağlar ve uygunluğun incelenmesi olarak anlatılmaktadır.

Metfessel-Michael'daki "Özel hedeflerin ifade edilebilir ve öğrenmeyi kolaylaştırılabilir formlara dönüştürülmesi" aşaması anlam olarak Tyler tarafından ortaya konan "Hedeflerin davranış cinsinden ifade edilmesi" ile benzerdir. "Hedeflerin oluşturulması" aşamasından sonra Provus "süreç" aşamasına yer vermiştir. Provus tarafından ortaya konan "süreç" aşaması Eisner'da "yorumlama" aşamasında karşımıza çıkmaktadır. Tyler'da "Ölçme araçlarının seçilmesi ve geliştirilmesi" aşaması, Metfessel-Michael'da "Eğitim programının amacına ulaşım ulaşmadığının belirlenmesine yönelik ölçme araçlarının ve göstergelerinin geliştirilmesi", Stake Uygunluk-Olasılık Modeli'nde "gözlemler" olarak ifade edilmektedir. Kullanılan veri derleme-ölçme yöntemleriyle elde edilen bilgiler Tyler'da "Öğrencilerin başarıları ile ilgili verilerin elde edilmesi", Metfessel-Michael'da "Periyodik ölçümlerin gerçekleştirilmesi", Kirkpatrick'te "Öğrenme", Stufflebeam'de ise "Sürecin değerlendirilmesi" aşaması ile ortaya konulmaktadır.

3. Sonuç ve Öneriler

Eğitim programlarının başarısı, programların etkililiğinin sorgulanmasına yani değerlendirilmesine bağlıdır (Ornstein ve Hunkins, 1988). Değerlendirme olmadan program geliştirme sürecinin tamamlandığı söylenemez. Bu süreçte alınan sonuçlar veya geri bildirimler/dönütler programın daha iyi geliştirilmesi için kullanılır. Varış'a (1988) göre, değerlendirme bir program çalışmasının temel fonksiyonudur ve değerlendirme süreci, bir programın hedeflerinin ve değiştirmesi beklenen davranışların tam olarak ne düzeyde gerçekleştirildiğini belirleme sürecidir (Özdemir, 2009). Bu bağlamda, eğitim değerlendirme, en genel anlamda, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin göstergesi olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci olarak tanımlanabilir (Erden, 1998).

Eğitim değerlendirme kapsamlı, sistematik ve dinamik bir süreçtir ve eğitim programının etkililiği hakkında görüş oluşturma/karar verme veya programın değerini belirleme süreci olarak tanımlanır. Bu kapsamda değerlendirmenin, eğitim politikalarının/stratejilerinin oluşturulmasına girdi sağlamak ve temel oluşturmanın yanı sıra, eğitim programlarının iyileştirilmesi, katılımcı başarısının belirlenmesi, eğitim sürecinin izlenmesi ve kuruma/işletmeye olan katkısının artırılması gibi rolleri vardır.

İncelenen modellerden çıkarsamalar yapılarak genel bir değerlendirme yapılırsa; eğitim değerlendirme sürecinin etkili ve başarılı olabilmesi için, öncelikle sürecin nasıl işleyeceğinin tasarlanması gerekir. Bu kapsamda izlenmesi gereken aşamalar şu şekilde özetlenebilir:

- Eğitim programının amacının ve hedef kitesinin tanımlanması,
- Eğitim programının öğrenme hedefleri ve beklenen çıktılarının tanımlanması,
- Değerlendirme modeli ve aşamalarının belirlenmesi,
- Veri toplama yönetimi ve araçlarının belirlenmesi,
- Sonuçların analizi,
- Geri bildirim sağlanması,
- Ön görülen değişikliklerin uygulanması,
- Değişikliklerin izlenmesi, sonuçların karşılaştırılması ve raporlanması.

Değerlendirme çalışması devamlı bir süreç olarak düşünülmelidir. Eğitim programından sadece başarılı sonuçlar elde edildiğinde değil, beklenmeyen olumsuz sonuçlar alındığında da değerlendirme yapılmalıdır. Değerlendirme çalışmalarının ve sonuçlarının objektif olması gerekmektedir. Bunun için objektif sonuçlara ulaşılmasını sağlayan veri toplama araç ve testlerin kullanılması önemlidir. Değerlendirme sonuçlarına ilişkin geri bildirim ve raporların kimlerle paylaşılacağı ve hangi değerlerin göz önünde bulundurulacağı da dikkate alınmalıdır.

Bu çalışma kapsamında, incelenen tüm değerlendirme yaklaşımları ve modellerinin, eğitim değerlendirme süreci açısından oldukça kapsayıcı ve yeterli olduğu düşünülmektedir. Değerlendirme modellerinden hangisinin tercih edileceği ise değerlendirmeyi yapacak kişi/kurumların benimsedikleri eğitim stratejilerine, bilgi ve becerilerine, amaçlarına ve olanaklarına göre değişkenlik gösterebilir. Eğitim programlarının türüne, özelliklerine ve amaçlarına uygun olarak modellerinden birisi doğrudan seçilerek kullanılabilir gibi, modeller arasındaki farklılık ve benzerlikler bütüncül bir yaklaşımla ele alınıp her modelden çıkarsamalar yapılarak yeni bir model de geliştirebilir. Ayrıca, birden fazla modelin birbirleriyle bağlantılı olarak bütünleştirilmiş bir şekilde de kullanımı da mümkün olabilecektir.

Kaynaklar

- Akgül, A. ve Çevik, O. (2003); İstatistiksel Analiz Teknikleri: SPSS'te İşletme Yönetimi Uygulamaları. Ankara, Emek Ofset.
- Akıncioğlu, N. (2005). "Örgütlerde Eğitim Programlarının Maliyet Etkililik Açısından Değerlendirilmesi: TCMB için Bir ROI Model Uygulaması", Ankara:TCMB Uzmanlık Yeterlilik Tezi.
- Bramley, P. (1996). Evaluating training effectiveness. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Carnevale, A. P. ve Schulz, E.R. (1990). Return on investment: Accounting for training. Training and Development Journal, 44(7), S1-S32.

- Cömert, B. (2015), Kirkpatrick'in Eğitim Değerlendirme Modeline Göre Orta Düzey Liderlik Hizmet İçi Eğitiminin Etkinliğinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi. KFO, Savunma Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (1999). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. (12.Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, H. (1997). Eğitimde program ve öğretim tasarımı. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Eisner, E.W. (1985). The Educational Imagination: On the design and evaluation of school programs. New York: Macmillan Publishing.
- Erden, M. (1998). Eğitimde program değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, H.S. (1975). Eğitimde Program Geliştirme.
- Ertürk, S. (1998). Eğitimde Program Geliştirme.
- Gözütok, F. D. (1999). Program Değerlendirme. Cumhuriyet Döneminde Eğitim II. Ankara: MEB Basımevi. 160-174
- Hamblin, A.C. (1970), 'Evaluation of Training', Supplement to Industrial Training International, No.54.
- Holcomb, J. (1993). Make training worth every penny. Del Mar, CA: Wharton.
- Kirkpatrick, D. (1996). Revisiting Kirkpatrick's four-level-model. Training & Development,
- Kirkpatrick, D. L. ve Kirkpatrick J.D. (2006). Evaluating Training Programs: The Four Levels, San Francisco, Berrett-Koehler Pub.
- Kocabatmaz, H. (2011), Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Değerlendirilmesi
- Marsh, C.J. ve Willis, G. (2007). Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- McEvoy, G. M. ve Buller, P. F. (1990). Five uneasy pieces in the training evaluation puzzle. Training Development Journal, 44(8), 39-42.
- McMahon, F. A. ve Carter, E. M. A. (1990). The great training robbery. New York:
- Michael A.Z. (2008). Resources for Health on behalf of the UN Task Force on Impact Assessment of Fellowships
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (1988). Curriculum: Foundations, Principles and Issues. USA, N.J.: Prentice-Hall.
- Özçelik, D. A. (1992). Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi).
- Özdemir, S.M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi.
- Patton, M.Q. (1997). Utilization-focused Evaluation: The New Century Text (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Popham, W.J. (1988). Educational evaluation. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Rossi, P.H., Freeman, H. E. ve Wright, S. R. (1979). Evaluation: A systematic approach. Beverly Hills, CA: Sage.

- Stake, R. E. (1967). The Countenance of Educational Evaluation. *Teachers College Record*, 68, (7), 523-540.
- Stufflebeam, D.L. (1980). An EEPA interview with Daniel L. Stufflebeam. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2(4), 85-90.
- Tegep. (2013), Eğitim Verimliliğini Ölçme Rehberi
The Falmer Press.
- Topal, B.(2007), Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri
- Turgut, F. (1983). Program Değerlendirme. Cumhuriyet Döneminde Eğitim.
- Tyler, R.W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: The University of Chicago Press.
- Variş, F. (1988). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Worthen, B. R. ve Sanders, J. R. (1987). Educational evaluation. New York: Longman.
- Yaşar, Ş. (1998). Evaluation of educational programmes in Turkey. AECT Annual Meeting, San Diego. (ERIC Document No. ED 419 846).
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). Eğitimde Program Değerlendirme. Pegem Akademi Yayıncılık.

Training Evaluation Models

EXTENDED SUMMARY

In this study, it is aimed to examine the training evaluation approaches and models used widely up to today in terms of their methods and processes. In the scope of the study, the literature researches technique was used and the information gathered was interpreted in the general aim of the study. It is hoped that the study will contribute to the researchers working on this subject.

Training evaluation is a comprehensive, systematic and dynamic process of training management referring the assessment of the results of measurement in order to determine the effects, benefits and the value of a training program. Evaluation is necessary to identify and correct deficiencies and disadvantages in the training program. In this context, the evaluation has roles such as providing inputs for developing of training strategies, monitoring the training process, determining participant success, as well as increasing contribution to the organization.

It is necessary to design firstly how the process will work so that the training evaluation process can be effective and successful. The steps to be followed in this context can be expressed as follows:

- Identifying the purpose of the training program and the target group as well,
- Identifying learning objectives and expected outputs of the training program,
- Determining the evaluation model and its phases,
- Determining data collection method and tools,
- Analyzing the results,
- Providing feedback,
- Implementing the proposed changes,
- Monitoring of changes, comparison and reporting of the results.

It can be said that the evaluation models which can be classified according to the comparison principle and purpose in two different ways as 1) Normative based evaluation and 2) Target-oriented evaluation, are to be shaped in the literature through 3 basic approaches of 1) Reflective, 2) Formative and 3) Summative. The models examined within this study are briefly described below in terms of their approaches, components as well as their similarities and differences.

Tyler, Kirkpatrick, Metfessel-Michael, Provus, Saylor-Alexander-Lewis, and Stake Compliance-Probability evaluation models, based on target-oriented approach, have a similar point of view in terms of the evaluation process. In these six models, outputs and outcomes are front-line, as required by the summative approach, and they have a critical prescription to achieve the training's targets. The Saylor-Alexander-Lewis model offers a broader perspective and process-wide dimensions than the others. This is because both the formative and the summative approaches are considered in the model.

The Stake's Compliance-Probability Model, Eisner, and Stufflebeam models are similar in all components of training as well as in a point of view on an holistic understanding that recognize all external factors must be accounted for. For Tyler and Metfessel-Michael models, the goals of the training program have vital importance and emphasize the importance of identifying participants' contributions, achievements and behaviors concerning transfer into work. In the Kirkpatrick model, it is important to measure the feelings / satisfaction situations of the participants about the training program, unlike the other models.

When we look at models in terms of evaluation stage; The Tyler model is different from the other models on standpoint of reaching the goals, while the product is more important in the Stake's Compliance-Probability Model. Provus and Stufflebeam and Eisner models were found to differ in terms of drawing conclusion and deciding as well. In the Kirkpatrick model, it can be said that the "behavior" phase and the next phase "results" provide a more effective evaluation in terms of organizational performance and productivity, as its evaluation approach process goes beyond personal performance. Tyler's "classifying goals", Metfessel-Michael's "creation of goal model" and Provus's "designing/creation" phase have similar approaches. In the Stake Responsive Model, this phase is described as the examination of the possible links between "intentions" and "observations" and appropriateness.

It is considered that evaluation approaches and models examined within the scope of this study are quite comprehensive and sufficient in terms of training evaluation process. Which of the evaluation models will be preferred may vary according to the training strategies, knowledge and skills, objectives and facility of the ones/institution that will do the evaluation. Either one of the evaluation model is to be preferred in accordance with the type, characteristics and purposes of the training programs, or a new model can be developed by taking up the differences and similarities between the models and making inferences in every model with a

holistic approach. It may also be possible to use more than one model in an integrated manner in conjunction with each other.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 2, Sayı 3, 77 - 97
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 2, Issue 3, 77 - 97

Gönderilme Tarihi: 04.10.2017

Kabul Tarihi: 17.10.2017

Türkçe Öğretim Programı (2017) Temaları İçin Ege Bölgesi Halk Edebiyatı Ürünlerinin Kullanılması

Yrd. Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI, Bozok Üniversitesi, bilge.ayranci@bozok.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Salim PİLAV, Kırıkkale Üniversitesi, spilav@kku.edu.tr

Özet: Türkçe dersi temaları ile bireyi Türk kültürünün taşıyıcısı haline getirmeyi de hedefler. Türk dili ve kültürü bakımından önemli bir yere sahip olan halk edebiyatı ürünleri Ege bölgesi içerisinde de zengin ürünleri ile dikkat çeker. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı temaları bakımından Ege bölgesi halk edebiyatı ürünlerinin Türkçe Eğitimi içerisinde kullanılmasına dair bilimsel önerilerde bulunmak ve alanda yapılacak diğer çalışmalar bakımından farkındalık oluşturmak bu araştırmanın amacıdır. Çalışmanın yöntemi betimsel analiz yöntemidir. Yıldırım ve Şimşek (2008) betimsel analiz yöntemini elde edilen bulguları düzenlemek ve yorumlamak olarak açıklar. Çalışma kapsamında Ege bölgesine ait halk edebiyatı ürünlerinden örnekler 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı temaları bakımından değerlendirilmiştir. Ege bölgesi halk edebiyatı ürünlerinin 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı temaları bakımından Türkçe eğitimi için kullanılma uygunluğuna dair öneriler verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Halk edebiyatı, Türkçe eğitimi, Tema, Program, Türkçe.

The Use of the Aegean Region Folk Literature to Turkish Curriculum (2017) Themes

Abstract: The Turkish course aims to transform the individual into a carrier of Turkish culture. Folk literature products, which have an important place in terms of Turkish language and culture, draw attention with its rich products within the Aegean region. It is the aim of this research to make scientific suggestions for the use of Aegean folk literature products in the Turkish Education in the context of 2017 Turkish Education Curriculum themes, and to raise awareness in terms of other studies to be done in the field. The method of study is descriptive analysis. Yıldırım and Şimşek (2008) describe the method of descriptive analysis as organizing and interpreting the findings. In this study, examples of the folk literature products belonging to the Aegean region were evaluated in terms of the themes of 2017 Turkish Lesson Curriculum. Suggestions on the appropriateness of the use of the Aegean region folk literature products for Turkish education in terms of the 2017 Turkish Lesson Curriculum themes, were introduced.

Keywords: Folk literature, Turkish education, Theme, Program, Turkish.

1. Giriş

Türkçe dersi anlama ve anlatma becerileri çatısı altında birleşen okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini bünyesinde taşır. Dil dersleri aynı zamanda kültür aktarımından da ayrı düşünülemez. Neticede dilin kaynağı olduğu toplumun kültürüne dayanmaktadır. Kültür de aynı şekilde dilin ürünleri olan masallarda, ninnilerde ve buna benzer diğer ürünlerde yaşar. Türkçe derslerinde kazandırılması hedeflenen becerilerin dilin kendi ürünlerinden yola çıkılarak kazandırılması en doğal olanıdır.

Bilmece, mani, ninni, tekerleme, öykü, roman, fıkra vb. edebiyat ürünleri Türkçenin etkili ve güzel kullanıldığı türlerdir. Bu nedenle bunlar, dil eğitiminin vazgeçilmez malzemesi durumundadırlar. Bu ürünler çocukların sözcük dağarcığını zenginleştirmelerine, temel dil becerilerini geliştirmelerine, dili keşfetmelerine, eğitim süreci içerisinde dilin inceliklerini öğrenerek ve kullanarak dil bilinci oluşturmalarına katkı sağlayan ürünlerdir (Göçer, 2010, 366)

Edebiyat, bir milletin kültürel değerlerini içerisinde taşır ve bu yönüyle kültürün taşıyıcısıdır. Edebî metinlerin incelenmesi, sonucunda öğrenciler de kültürel değerleri öğrenmiş olacaklardır. Ayrıca kültürel değerler de edebî ürünler aracılığıyla nesilden nesile aktarılmış olacağından edebiyat eğitimi de aynı zamanda kültürel değerlerin sürekliliğini sağlamış olacaktır (Güzel, 2006, 97).

Kültür aktarımı yönünden edebiyata bakıldığında halkın kültürünün halk edebiyatı içerisine sindiği görülür. “Türk edebiyatı halkın atasözleriyle bilmecelelerinden, halk masallarıyla halk koşmalarından, destanlarından, halk cengnameleriyle menkıbelerinden, halkın güldürücü fıkralarından ve halk tiyatrosundan ibarettir” (Gökalp, 1975, 31).

Bireyin anadilinin inceliklerini öğrendikçe milletin kültürüne hâkimiyeti de artar. Dil öğretimi bu bakımdan kültür öğretimi olarak da nitelendirilir. Çünkü dilin yapıları ile kültür arasında sağlam bir bağ vardır (Melanlıoğlu, 2008, 66).

Türkçe dersi öğretim programları Türkiye’de tarihsel süreçte zaman zaman değişmiştir. Bu bağlamda en son olarak ortaya konulan 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı mevcuttur. Program’da yer alan temaların Ege bölgesi halk edebiyatı ürünleri ile ilişkilendirilmesinin tartışılması bu çalışmanın ana konusudur.

Kültür aktarımı bakımından Türkçe derslerinde halk edebiyatı ürünlerini kullanırken dikkat edilecek temel noktalardan biri halk edebiyatı ürünlerinin kültürel öğeler bakımından ele

alınması gerekliliğidir. Halk edebiyatı ürünleri içerisindeki ağız özellikleri öğrenciyi etkilememelidir. Öğrenciler İstanbul Türkçesi ile kendini ifade etme becerisi kazanmalıdırlar.

2. İlgili Çalışmalar

Güneş (2013, 603) dünyada 1900'lü yıllardan günümüze kadar dil öğretiminde metin kullanımını "edebi metinler, üretilmiş metinler, özgün ve özel metinler" başlıkları altında toplamıştır. Metinlerin seçiminin dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerine göre değiştiğini belirtir. Ona göre geleneksel yaklaşımda dil bilgisi kuralları, atasözleri, edebiyat, genel kültür gibi konuların öğretimine ağırlık verildiğinden edebi metinler kullanılmıştır; davranışçı yaklaşımda dil davranış olarak ele alınmış, tekrar, taklit ve ezberleme yoluyla öğretilmiştir; bilişsel yaklaşımda ise özgün metinler kullanılmaya başlanmıştır. Son dönemde yapılandırıcı yaklaşımdan hareketle özgün ve özel metinler kullanılmaya başlanmıştır.

Baş (2002, 67) araştırmasında sözlü kültür ürünlerinden olan atasözlerinin yazılı anlatım etkinliklerinde sınıf içinde kullanılması gerektiğini vurgular. Atasözlerinin sınıfta tartışılması, bu tartışmanın neticesinin yazdırılması, ünlü yazar ve şairlerin eserlerindeki atasözlerinin sınıf içinde araştırılması Baş (2002, 67)'in verdiği sınıf içi etkinlik örneklerindedir.

Görkem (2009, 412) araştırmasında folklorun tanımını yaparak folklor içindeki sözel edebiyat olarak adlandırılan 'Halk Edebiyatı' ürünlerinin nasıl oluştuğu ile belli başlı niteliklerinin neler olduğu üzerinde durmuştur.

Açık (2010, 25) araştırmasında ilköğretim ikinci basamakta dil becerilerinin yanında öğrencinin dilini, kültürünü tanıması, edebî metinlere yönelmesi gerektiğinden bahseder. Bunun için de öğrenciyi altıncı ve yedinci sınıfta çocuk edebiyatı, sekizinci sınıftan itibaren de halk edebiyatı ve yeni Türk edebiyatı metinleriyle tanıştırmak gerektiğine değinir. Böylece ortaöğretimde yer alan Türk dili ve edebiyatı dersine geçişin de daha kolay ve sağlıklı olacağını savunur.

3. Problem Durumu

Türkçe Öğretim Programı (2017) kapsamında sunulan temalara göre kültür aktarımını da sağlayacak, ders materyali olarak kullanılacak metinlerin Ege bölgesi halk edebiyatı içerisinde örneklerinin mevcut olup olmadığının incelenmesi.

4. Amaç

Halk edebiyatı ürünleri (Ege bölgesi) arasından seçilecek örneklerin 2017 Türkçe Öğretim Programı temaları ile ilişkilendirilmesi ve bu konudaki çalışmalara örnek olmak.

5. Önem

Yeni hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı temalarına ve dilin kültür aktarımı boyutuna da uygun bir şekilde Türkçe eğitimi için metin seçimine örnek oluşturması bakımından çalışma önemlidir.

6. Yöntem

Çalışmanın yöntemi betimsel analiz yöntemidir. Yıldırım ve Şimşek (2008) betimsel analiz yöntemini elde edilen bulguları düzenlemek ve yorumlamak olarak açıklar. Betimsel analiz tekniği tematik bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanması aşamalarını kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2008).

7. 2017 Türkçe Öğretim Programında Temalar

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı her sınıf düzeyinde 8 tema işlenmesini uygun bulur ve “Erdemler”, “Millî Kültürümüz”, “Millî Mücadele ve Atatürk” temalarının her sınıf düzeyinde işlenmesini zorunlu tutar.

Temalar ve Konu Önerileri

ERDEMLER

Ahlak, alçak gönüllülük, azim, cömertlik, dayanışma, dostluk, dürüstlük, güven, iyilikseverlik, kardeşlik, merhamet, paylaşma, sabır, sadakat, saygı, sevgi, sılayırahim, vefa, vicdanlı olmak, yardımlaşma vb.

MİLLÎ KÜLTÜRÜMÜZ

Aile, bayrak, büyüklerimiz, dinî bayramlar, gelenekler, geleneksel sporlar, insan ilişkileri, kültürel miras, mekânlar, millî bayramlar, şehirlerimiz, sıra, tarihî mekânlar, tarihî şahsiyetler, tarihî eserlerimiz, Türkçe, vakıf kültürü, vatan, yurdumuz vb.

MİLLÎ MÜCADELE VE ATATÜRK

15 Temmuz, Atatürk, Çanakkale, cesaret, Cumhuriyet, fedakârlık, gazilik, İstiklâl Marşı, kahramanlık, Kut’ül Amare, millî egemenlik, millî irade, millî kimlik, millî mücadele, Sarıkamış Harekâtı, şehitlik, vatanseverlik vb.

BİREY VE TOPLUM

Ana dili, adalet, barış, bireysel farklılıklar, çok dillilik, çok kültürlülük, dayanışma, devlet, dezavantajlı gruplar, empati, eşitlik, farklılıklara saygı, gurbet, haram, hayat becerileri, helal,

hukuk, hükümet, iktidar, kardeşlik, kent kültürü, komşuluk ilişkileri, kul hakkı, kültürel farklılıklar, küreselleşme, medeniyet, meslekler, misafirperverlik, selamlaşma, siyaset, sosyal içerme, sosyokültürel farkındalık, toplumsal kurallar, vatandaşlık, zaman yönetimi vb.

OKUMA KÜLTÜRÜ

Bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, dil sevgisi, edebî şahsiyetler, e-kitap, eleştirel okuryazarlık, kitabevi, kitaplar, kütüphaneler, metinler arasılık, okuma alışkanlığı, okuma serüveni, okuma sevgisi, okur kimliği, sözlük kültürü, süreli yayınlar, teknoloji okuryazarlığı, yaratıcı okuma, yazılı kültür, z-kitap, z-kütüphane vb.

İLETİŞİM

Aile iletişimi, bilgi iletişimi, diğer canlılarla iletişim, etkili iletişim, iletişim becerileri, insanlarla iletişim, kitle iletişim araçları, komşuluk, kültürel iletişim, kültürler arası iletişim, medya okuryazarlığı, öğrenci hareketliliği, öğrenci öğretmen iletişimi vb.

HAK VE ÖZGÜRLÜKLER

Bireysel haklar, birinci kuşak haklar, çocuk hakları, demokrasi, din ve vicdan özgürlüğü, düşünce özgürlüğü, eğitim hakkı, engelli hakları, eşitlik, haberleşme özgürlüğü, hakkını savunma, hasta hakları, hayvan hakları, ifade özgürlüğü, ikinci kuşak haklar, inanç hakkı, insan hakları, kişi dokunulmazlığı, merhamet, özel hayatın gizliliği, özgürlükler, seyahat özgürlüğü, temel hak ve özgürlükler, toplumsal cinsiyet adaleti, toplumsal cinsiyet eşitliği, yaşama hakkı vb.

KİŞİSEL GELİŞİM

Başarı, beceri, çalışkanlık, çatışma yönetimi, empati, girişimcilik, karar verme, kendini tanıma, kişilik tipleri, meslek seçimi, motivasyon, öğrenmeyi öğrenme, olumlu düşünme, öz denetim, öz eleştiri, öz güven, öz saygı, sorumluluk, sosyal gelişim, yetenek, yeterlilik, zaman yönetimi vb.

BİLİM VE TEKNOLOJİ

Bilim insanları, bilim okuryazarlığı, bilişim okuryazarlığı, etik, girişimcilik, haberleşme, hayal gücü, iletişim, keşif ve icatlar, matematik okuryazarlığı, merak duygusu, olay, olgu, patent, sosyal medya, tasarım, teknoloji, telif, ulaşım, yenilikçilik vb.

SAĞLIK VE SPOR

Adil oyun, beden eğitimi, beden sağlığı, beslenme, centilmenlik, dengeli beslenme, hareketlilik, hastalıklardan korunma, ilaç kullanımı, ilk yardım, öz bakım, ruh sağlığı, sağlıklı beslenme, sağlıklı yaşam, spor kültürü, sportmenlik, temizlik, uyku vb.

ZAMAN VE MEKÂN

Çevremiz, evimiz, geçmiş şimdi gelecek, gezginler, odamız, okulumuz, şehirler, sınıfımız, ülkeler vb.

DUYGULAR

Bağışlama, beğenme, duygu yönetimi, heyecan, kaygı, kıskançlık, korku, mutluluk, özlem, sevgi, sitem, takdir etme, umut, üzüntü, veda, yalnızlık vb.

DOĞA VE EVREN

Bitkiler, canlılar, çevre, çevrenin korunması, doğa, doğa olayları, doğal afetler, dünya, evren, gece, gezegenler, gündüz, hayvanlar, iklim, kar, manzaralar, mevsimler, renkler, uzay, yağmur, yeryüzü, yıldızlar, zaman bilinci vb.

SANAT

Afiş, bale, cilt, söz sanatları, ebru, edebiyat, estetik, estetik duyarlılık, festival, fotoğraf, gala, geleneksel sanatlar, gölge oyunu, grafik, grafiti, heykel, mimari, minyatür, müzik, opera, özgünlük, pandomim, peyzaj, resim, seramik, sinema, tezhip, tiyatro, yenilikçi düşünme vb.

VATANDAŞLIK

Adalet, alın teri, çalışma, emek, eşitlik, göç, göçmenlik, görev bilinci, hukukun üstünlüğü, iş birliği, mültecilik, özgürlük, paylaşma, sorumluluk, üretme, vergi bilinci vb.

ÇOCUK DÜNYASI

Çocuk kültürü, çocuk müzesi, dijital oyunlar, eğlence, geleneksel çocuk oyunları, hayal, hobiler, keşif, lunapark, merak, mizah, okul, oyun, oyuncak, rüya, sokak oyunları vb. (MEB, 2017, 18).

8. Ege Bölgesi Halk Edebiyatı Ürünlerinin Konuları ve 2017 Türkçe Programı Temaları ile İlişkilendirilmesi

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Doğa ve Evren temasına uygun olarak aşağıdaki Afyon yöresine ait türkü kullanılabilir:

“Afiyonun ortasında galesi

Üzerinde vardır kızlar gulesi

Zümrüt gibi yeşillenmiş ovası” (Kınık, 2011, 143).

Türküde görüldüğü üzere çevre detaylı bir şekilde betimlenmeye çalışılmıştır. Öğrencinin Doğa ve Evren temasının hedeflerinden olan çevrenin farkında oluş becerisini kazanması için bu ve buna benzer türküler kullanılabilir.

2017 Türkçe Öğretim Programı'nda Milli Kültürümüz ve Milli Mücadele ve Atatürk temaları için aşağıdaki Aydın yöresine ait türküler kullanılabilir:

“Şu Dalmadan geçtin mi

Soğuk suyun içtin mi

Efelerin içinde

Yörük Ali'yi seçtin mi” (Kınık, 2011, 145)

Efelik kavramı ve düşmanla mücadele kavramını öğrenci zihninde somutlaştırmak için içerisinde Yörük Ali kahramanının da bulunduğu bu türkü kullanılabilir.

“Bağdat'ın kapısını Genç Osman açtı

Düşmanın cümlesin önünden kaçtı

Kelle koltuğunda üç gün savaştı

Allah Allah deyip geçer Genç Osman” (Kınık, 2011, 146)

Genç Osman türküsü de kültür konuları ve düşmanla mücadele konuları için kullanılabilir. İçerik ve ezgi olarak öğrencinin de dikkatini çekebilir.

Aşağıdaki Kütahya yöresine ait maniler programda yer alan Duygular teması ve Milli Kültürümüz teması için kullanılabilir:

“Bahçelerde görümce

Oynar gelin görümce

Oynasınlar bakalım

Bir araya gelince” (Çanlı, 2007, 24)

Mani okunduğunda eğlence duygusunun, gelin-görümce gibi milli kültüre ilişkin ifadelerin vurgulandığı görülebilecektir.

Aşağıdaki Kütahya manileri de programın Duygular teması için kullanılacak metinlerdendir:

“Dağa vardım nar için

Gül kopardım yar için

Analar kız doğurmuş

Delikanlılar için” (Çanlı, 2007, 26)

“Gidiyom gidemiyom

Yarimsiz edemiyom

Kara gözlü yarimi

Koyup da gidemiyom” (Çanlı, 2007, 27)

Bu iki mani de okunduğunda sevgi duygusunu işlemesi bakımından Duygular teması için kullanılabilir. Manilerin söyleyiş ahengi öğrencinin de dikkatini çekebilir.

Kütahya manilerinden aşağıdaki örnek de programdaki hem Duygular teması için hem de Milli Kültürümüz teması için kullanılabilir:

“Kahve içtim fincandan

Etrafı mercandan

Öyle bir yar seviyom

Hem yürekten hem candan” (Çanlı, 2007, 28)

Mani okunduğunda kültürümüze ait bir özellik olan kahveden bahsedildiği görülecektir. Aynı zamanda sevgi duygusunu işlemesinden ötürü Duygular teması için de kullanılabilir.

Kütahya ninnilerinden aşağıdaki örnek Erdemler ve Milli Kültürümüz temaları için kullanılabilir:

Eee kızım ee

Allı gelinler olasin

Al duvaklı olasin

Hayırlı evlere nasip olasin

Nenni kuzum neni

Ehlibeytin ocağını yakasin

Nenni kuzum nenni

Allah hayırlı yazılar yazsın

Al gelinler olasin nenni

Nenni kuzum neni (Çanlı, 2007, 47)

Ninni okunduğunda gelin olma konusunun işlenmesi bakımından Erdemler teması için “al duvak” gibi kültürel kelimeleri içermesi bakımından da Milli Kültürümüz teması için kullanılabilen görülebilir.

“Ölü gözünden yas çıkmaz, ölü evinden as çıkmaz

Tas ile gelene aş ile gidilir.” (Çanlı, 2007, 85)

Yukarıdaki atasözleri de Kütahya yöresinde kullanılan atasözleridir. Bu atasözleri de içerikleri itibari ile Milli Kültürümüz temasına uygun öğütler vermektedir.

Aşağıdaki Salihli manileri Doğa ve Evren ile Duygular temaları için kullanılabilir:

“Yol üstünde kelebek

Kanadı benek benek,

Beni yârden ayıran,

Takınsın kalbur, elek.” (Otman, 2013, 532)

Duygular teması için manide kıskançlığın ifadesi görülürken Doğa ve Evren teması için de maninin doldurma denilen ilk iki mısrasında bir kelebek motifinin işlendiği görülür.

Aşağıdaki İzmir türküsü Milli Kültürümüz teması için kullanılacak örneklerdendir:

“Kavakta kuru dal var

Ayakta mavi şalvar

Eğer annem vermezse

El aç Allah’a yalvar” (Zeybek, 2015, 123)

Milli giysilerden olan şalvarın türküde kullanılması öğrenciyi de merak ederek kelimeyi araştırmaya götürebilir.

Milli Kültürümüz teması için Muğla yöresine ait aşağıdaki türkü de kullanılabilir:

Köprünün altı desti

İpekli şalvar esti

Şalvarlının yanında

Beni bir uyku bastı

Aman aman şalvarlım

Orta da boylu ilvanlım

Kaşları gözleri sürmeli

Önü de çapraz düğme (Zeybek, 2015, 124)

Türkü okunduğunda “önü çapraz düğme şalvar” motifinin işlendiği görülür.

Milli Kültürümüz teması ile Milli Mücadele ve Atatürk teması ve Doğa ve Evren teması için birincisi İzmir diğeri Aydın yöresine ait aşağıdaki türküler kullanılabilir:

“Şu İzmir’den çekirdeksiz nar gelir

Sırma cepken ince bele dar gelir

Şu gençlikte ölüm bana zor gelir” (Zeybek, 2015, 125)

Türküde İzmir’de yetişen meyvelerden nara yer verilmesi Doğa ve Evren teması için kullanılabilir. “Sırma cepken” ifadesi Milli Kültürümüz teması için geleneksel kıyafetlerden olarak düşünülebilir. Milli Mücadele ve Atatürk teması için de türküde bahsi geçen şehitlik üzerine konuşulabilir.

Yine aşağıdaki türküde cepken Milli Kültürümüz teması için işlenebilecek bir motif olarak ortaya çıkarken ablanın vurulması da Milli Mücadele ve Atatürk teması için kullanılabilir.

“Abalımın cepkeni safi sırma ilikli

Abalımı vuranlar on iki de Giritli” (Zeybek, 2015, 128)

Ege yöresine ait aşağıdaki türkü de Milli Kültürümüz ve Duygular temaları için kullanılabilir:

“Al geydim alsın diye

Mor geydim sarsın diye

Kimselere varmadım

Sevdiğim alsın diye” (Zeybek, 2015, 128)

“Al giymek, birine varmak” gibi kültüre dair motiflerin işlendiği bu türkü de sevgi duygusunu da işlemesinden dolayı Milli Kültürümüz ve Duygular teması için uygun olabilir.

Manisa yöresine ait aşağıdaki türkü Milli Kültürümüz teması için kullanılabilir:

“Telli de yazmaların oyaladın mı

Sırça da parmakların boyaladın mı

Hatçe’ m de kolalı yazmayı oyaladın mı

Oyalama dedim on parmağı kınalı” (Zeybek, 2015, 131)

Görüldüğü gibi türküde “yazma, oya, kına” gibi kültürel motifler işlenmektedir.

Aşağıdaki Bigadiç ve Sındırgı yöresine ait mani de Doğa ve Evren teması için kullanılabilir:

İn dereye dereye / ya lelli ya lelli

Dereye dereye mi / ya lelli ya lelli

Yârle bizim kavuğmamız / ya lelli ya lelli

Seneden seneye mi / ya lelli ya lelli .

Göver bostanım göver / ya lelli ya lelli

Su gelir mendi döver / ya lelli ya lelli

Hemen biz miyiz öksüz / ya lelli ya lelli

Her gelen bizi döver / ya lelli ya lelli .

İki kurnalı pınar / ya lelli ya lelli

Soksam ellerim donar / ya lelli ya lelli

Sevi sevi ilk sevi / ya lelli ya lelli

Görünce yürek yanar / ya lelli ya lelli .

Derelerin kayganı

Telli dikin yorganı

Ölsem bile atma ana

Bana gurbet yorganı / Hafize’ m nenni .

Gece sağdım ineği

Oyaladım göyneği

Sevdiğini alamayan

Gönlü baykuş tüneği / Hafize’ m nenni .

Sındırgı dağlarında

Yârim keklik avında

Kendim burdayım ama

Gönül yârin yanında / Hafize'm nenni (Yolcu, 2012, 123)

Mani okunduğunda çevreye dair pek çok hususun mani içerisinde işlendiği görülecektir. “Su, bostan, pınar, dere, dağ” gibi ifadeler öğrencinin de dikkatini çekebilecek bir ahenk içerisinde verilmiştir.

Aşağıdaki Balıkesir yöresine ait masal Erdemler ve Doğa ve Evren temaları için kullanılabilir:

Merhametli Çocukla Acımasız Çocuk

Bir varmış, bir yokmuş. Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde; develer berber, pireler tellal iken bir aile varmış. Bu ailenin çocuklarının biri çok merhametli biri de çok acımasızmış. Bu iki kardeş bir gün kavga etmişler. Aile merhametli çocuğu evden atmış. Bu merhametli çocuk yola koyulmuş. Yolda giderken üzüm veren bir karantiya rastlamış. Karanti çocuğa benim kurularımı ayıkla, beni temizle, demiş. Beni temizlersen benim meyvemi yer geçersin, demiş. Çocuk karantının dediğini yapmış. Sonra yola koyulmuş. Yolda giderken kocaman bir armut ağacı karşısına çıkmış. Armut ağacı çocuğa: “Ey yolcu, nereye gidiyorsun?” demiş. Çocuk da bu yoldan geçiyordum, demiş. Armut ağacı çocuğa benim bakımımı yapıp kurularımı temizlersen yoldan geçerken meyvemi yer geçersin, demiş. Çocuk armut ağacının dediğini yapmış. Çocuk yoluna devam ederken az gitmiş karşısına bir çeşme çıkmış. Çeşme çocuğa benim aharlarımı temizlersen yoldan geçerken suyumu içer de geçersin, demiş. Çocuk çeşmenin dediğini yapmış. Çocuk yine yoluna devam ederken az gitmiş uz gitmiş, dere tepe düz gitmiş önüne kocaman bir kasaba çıkmış. Bu çocuğu yaşlı bir nine evine misafir olarak almış. Çocuğa sen nereden geldin, demiş. Çocuk da evden kaçtım, demiş. Nine çocuğun karnını doyurup yatması için ona yatak vermiş. Sabah olmuş çocuk kalkmış. Yemek yerken nine bu çocuğu evine gitmesi için ikna etmiş. Çocuğun arkasına bir sandık bağlamış. Arkana hiç bakmadan evine geri dön deyip çocuğu doğruca evine yollamış. Çocuk çeşmeden buz gibi suyu içmiş, armuttan armudu yemiş, karantıdan üzümü yemiş. Evine varıp kapıyı çalınca annesi, babası, kardeşi çocuğu kapıda karşılamışlar. Çocuk başından geçenleri anlatmış. Anası babası sandığı açmışlar. Bir de baksınlar ne görsünler? Sandığın içi altın doluymuş.

Bu sefer anası babası hata yaptığını anlamış ve acımasız oğullarını evden atmışlar. Bu acımasız çocuk yola koyulmuş. Yolda giderken üzüm veren bir karantiya rastlamış. Karanti çocuğa benim kurularımı ayıklayıp temizlersen benim meyvemi yer geçersin, demiş. Çocuk karantının dediğini yapmamış. Yola koyulmuş. Yolda giderken kocaman bir armut ağacı

karşısına çıkmış. Armut ağacı çocuğa: “Ey yolcu, nereye gidiyorsun?” diye sormuş. Çocuk da bu yoldan geçiyorum, demiş. Armut ağacı çocuğa benim bakımımı yapıp kurularımı temizlersen benim meyvem yer geçersin, demiş. Çocuk armut ağacının dediğini yapmamış, yoluna devam etmiş. Az gider gitmez karşısına bir çeşme çıkmış. Çeşme çocuğa benim aharlarımı temizlersen yoldan geçerken suyum içersin, demiş. Çocuk çeşmenin dediğini de yapmamış ve yoluna devam etmiş. Az gitmiş, uz gitmiş; dere tepe düz gitmiş. Önüne kocaman bir kasaba çıkmış. Bu çocuğu yaşlı bir nine evine misafir olarak almış. Çocuğa nereden geldiğini sormuş. Çocuk evden kaçtığını söylemiş. Nine çocuğun karnını doyurup yatması için yatak vermiş. Sabah olmuş, çocuk kalkmış. Yemek yerken nine çocuğu eve dönmesi için ikna etmiş. Çocuğun arkasına bir sandık bağlamış. Arkana hiç bakmadan evine dön deyip doğru çocuğu yollamış. Çocuk çeşmeye gelmiş, su yok. Armut ağacına gelmiş, armut yok. Karantıya gelmiş, üzüm yok. Çocuk evine varıp bitkin bir halde kapiyı çalmış. Ana babası çocuğu kapıda karşılıyor. Bir bakıyorlar ki bu çocuğun arkasında da sandık var. Çocuk başından geçenleri anlatıyor. Sandığı bir açıyorlar ne görsünler? İçi yılan dolu. Her yeri yılan sarıyor. Canlarını zor kurtarıyorlar. Masal da burada bitiyor (Erol, 2014, 64)

Görüldüğü gibi masalda Erdemler temasına uygun olarak iyilik edenin iyilik bulacağı işlenmiştir. Aynı zamanda çevreye ait ağaç, çeşme gibi unsurlarıyla da Doğa ve Evren teması için de uygundur.

Aşağıdaki Balıkesir yöresine ait fıkra da Erdemler teması için kullanılabilir:

Çakıyı Çakıyı

Bir Çetmi'nin biri mısır ekmiş tarlasına. Kafasını kaldırmış göğe:

“Öyle bir mısır ver ki Allah'ın sana kurban keseceğim.” demiş.

Adak adamış. Mısırları istediği gibi olunca kıyamamış. Yüz şinik mısır yapmış. Sonra da:

“Ne var seni kandırmaya Allah'im!” demiş. Birden bir yağmur yağmış, gök gürlemiş, yalabık çakmış. Onları ambara götürmeye zamanı olmamış. Hepsini de sel götürmüştü. Sonra da:

“Ey Allah'im çakıyı çakıyı de daha var mı diye bakıyı.” Demiş (Erol, 2014, 81).

Erdemler teması için uygun olabilirliği düşünülen bu fıkra da görüldüğü gibi sözünde durma teması işlenmiştir.

Aşağıdaki Balıkesir yöresine ait türkü Doğa ve Evren, Duygular temaları için kullanılabilir:

Benim adım Karacadır

Yavrularım alacadır

Ol resul benim hocamdır

Ben bir geyik ağlar gördüm

Yavrusunu arar gördüm

Tırmandım yalçın kayaya

Döndüm baktım çil ovaya

Yavrlam kaldı yuvada

Ben bir geyik ağlar gördüm

Yavrusunu meler gördüm

Avcı beni av eyledi

Etlerimi pay eyledi

Üç yavrunu düşün dedi

Ben bir geyik ağlar gördüm

Yavrusunu meler gördüm

Memesinden sütler akar

Üç yavrum yollara bakar

Yavrula(rı)m canımı yakar

Ben bir geyik ağlar gördüm

Yavrusunu meler gördüm

Etim sofrada yenilsin

Davam mahşerde görülsün

Postumda namaz kılınsın

Ben bir geyik ağlar gördüm

Yavrusunu meler gördüm (Erol, 2014, 116).

Türkü okunduğunda hayvanları anlatması bakımından Doğa ve Evren temasına uygundur. Bunun yanında avcının yaptığının türküde kelimelerle resmedilmesi de Duygular teması için kullanılabilir.

Aşağıdaki Manisa yöresine ait masal da programdaki İletişim teması için kullanılabilir:

Bir adam üç kızına onu ne kadar sevdiklerini sormuş. Büyük ve ortanca kızları şeker kadar ve su kadar cevaplarını verince hoşuna gider ama küçük kızı “tuz kadar” sevdiğini söyler. Bu cevaba sinirlenen babası onu dağa götürüp bırakır. Kız burada bir oğlanla evlenir ve üç çocuğu olur ve çocuklarına “Neydim”, “Ne oldum” ve “Ne olacağım” adlarını verir. Yaptığına pişman olup kızını dağlarda arayan adam çocuklarla karşılaşır ve isimlerini duyunca şüphelenerek evlerine gider. Kız babasını görünce tanır ve sofradaki yemeklere hiç tuz koymaz. Kocas ve babası bunun sebebini sorunca başına gelenleri anlatır ve her şey ortaya çıkar (Tunç, 2008, 33)

Masal okunduğunda İletişim teması için öğrencilere iletişim yanlışlarını öğretmek adına kullanılabileceği görülebilir.

9. Tartışma ve Sonuç

Baş (2002:60) araştırmasında Türkçenin dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma çalışmalarında, atasözlerinden faydalanmanın gerekliliğinden bahseder.

Önal (2002: 15) çalışmasında tekerlemelerin çevrelerini algılayan çocukların dünyasına birer ayna olduğunu belirtir ve küçüklerin ilk dikkate değer edebi ürünlerinden olduğunu savunur.

Özcan (2008: 600) Türk halk edebiyatının çok çeşitli örneklerini içeren Dede Korkut Hikâyeleri'nin Türk sosyal hayatını işlemesi açısından önemli bir kaynak konumunda olduğunu belirtir. Dede Korkut Hikâyeleri'nin çocuk edebiyatı açısından da çocukta istenilen hedef davranışları kazandırmada etkili olacağını savunur.

Halk Edebiyatı ürünleri zengin içeriği ile dört temel dil becerisini kazandırmada önemli bir kaynaktır. Dilin kültür aktarımı yönü de bu sayede sağlanmış olur. Ege Bölgesi Halk Edebiyatı ürünleri de içerikleri bakımından örnekleri arttırılabilecek şekilde 2017 Türkçe Öğretim Programı temaları için kullanılmaya uygun zenginliktedir.

Çalışmanın verdiği örnekler değişik araştırmalar kapsamında zenginleştirilebilir. 2017 Türkçe Öğretim Programı'nın tüm temaları ve halk edebiyatı ürünlerinin ulaşılabilen bütünü, yeni nesle dil eğitimi sayesinde kültür aktarımı bakımından ilişkilendirilebilir. Bu çalışma kapsamında örnek tema ve halk edebiyatı ürünleri üzerinden bunun mümkün olabilirdiği ortaya konulmuştur.

10. Öneriler

Halk Edebiyatı ürünlerinin dil becerilerini kazandırmada dikkat çekici yönü kullanılabilir çünkü bu ürünler kendi içlerinde bir ahenk barındırırlar. Halk Edebiyatı ürünlerinin kültür aktarımı yönünden de Türkçe derslerinde etkin bir şekilde faydalanılması gerektiği düşünülmektedir. Ege Bölgesi Halk Edebiyatı ürünlerinin 2017 Türkçe Öğretim Programı ve bundan sonraki programlarda da tıpkı diğer bölge Halk Edebiyatı ürünlerinin de olması gerektiği gibi temaların işlenişinde etkin bir rolde olması göz önünde bulundurulmalıdır. Türkçe dersi için zengin metin materyalleri içeren Halk Edebiyatı ürünlerinin yöre yöre derlenerek ders kitaplarında daha da çeşitli bir şekilde yerini alması gerektiği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Açık, F. (2010). Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Programında Mevcut Alan Derslerinin Kültürel Boyutu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 15-26.
- Baş, B. (2002). Türkçe Temel Dil Becerilerinin Öğretiminde Atasözlerinin Kullanımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl:2, Sayı:12, 60-68.
- Çanlı, Z. (2007). *Kütahya-Şeyhler Beldesi Folklor Örnekleri*. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Erol, K. İ. (2014) *Balıkesir Merkez İlçe Manav Köyleri Halk Edebiyatı ve Folklor Derlemeleri*. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Çok Uyaranlı Bir Eğitim Ortamı Oluşturmak İçin Seçkin Edebî Ürünlerden Yararlanma. *TÜBAR*, XXVII, 341-369.
- Gökalp, Z. (1975). *Türkçülüğün Esasları*. İstanbul: Sebil Matbaacılık.
- Görkem, İ. (2009). Dünden Bugüne 'Türk Sözel Edebiyatı': Değişim ve Dönüşüm. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 15(39),411-422.
- Güneş, F. (2013). Türkçede Metin Öğretimi Yerine Metinle Öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11),603-637.
- Güzel, A. (2006). Edebiyat Eğitiminde Amaçlar Ve Bu Amaçlara Yönelik Yöntem, Teknik ve Örnek Uygulamalar. *Milli Eğitim*, 169, 85-106.
- Kınık, M. (2011). Bir İletişim Aracı Olarak Türk Halk Müziği ve Türküler. *Erciyes İletişim Dergisi*, 2/1, 136-150.
- MEB. (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 64-73.
- Otman, A. (2013). Salihli'de Kültür ve Sanat. *Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:11, Sayı:3, Manisa Özel Sayısı, 531-545.
- Önal, M. N. (2002). Türkçe'nin Eğitimi ve Öğretiminde Oyun Tekerlemelerinin Yeri ve Önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Güz, Sayı 9, 1-17.

- Özcan, H. (2008). Halk Edebiyatı Metinlerinin Çocuk Edebiyatına Kaynak Olması ve Örneklem Olarak Dede Korkut Hikâyeleri. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 3/2, Spring, 582-603.
- Tunç, T. (2008). *Manisa Masalları Üzerine Bir İnceleme*. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Yıldırım A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 6. Basım. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yolcu, M. A. (2012). Kadın İcracılar Bağlamında Balıkesir Düğün Törenlerinde Mani İcrası. *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Yıl: 13, Sayı: 22, 113-132.
- Zeybek, Ş. N. (2015). Ege Türkülerinde Giyim-Kuşam ve Tesettür. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Yıl: 2, Sayı:3, 119-138.

The Use of the Aegean Region Folk Literature to Turkish Curriculum (2017) Themes

EXTENDED SUMMARY

Turkish Lesson accommodates the skills of reading, writing, listening and speaking that combines under the roof of understanding and narrating abilities. At the same time language lessons can not be considered apart from culture transfer. Indeed, the roots of the language is based on the culture in which it formed. Likewise culture lives on the tales, lanterns and other similar literature, which are products of language. It is the most natural way to get learners acquire the skills that are aimed in Turkish lessons by taking the road of the products of the language.

The latest curriculum for teaching Turkish developed in 2017 is available. The discussion of the association of the themes in the program with the folk literature products of the Aegean region is the main theme of this study.

Literature embraces the cultural values of a nation and is the cradle of culture. As a result of the examination of literary texts, students will also learn cultural values. In addition, since the cultural values will be transferred from generation to generation through literary products, literature education will also provide continuity of cultural values.

One of the main points to be noticed when using folk literature products in Turkish lessons in terms of cultural transfer is the necessity of handling folk literature products in terms of cultural elements.

Problem Statement

Examination of whether the texts that can be used as lecture material to provide cultural transfer according to the themes presented within the scope of the Turkish Curriculum (2017) are available from folk literature.

Purpose

To be selected among the folk literature products (Aegean region) to be associated with the 2017 Turkish Curriculum and to be an example of the works in this field.

Significance

It is important to study the textbooks for the Turkish language education in accordance with the themes of the newly prepared Turkish Curriculum and the language culture transfer dimension.

Method

The method of study is descriptive analysis. Descriptive analysis technique includes these steps: The creation of a thematic framework, processing of data according to thematic framework, identification of findings, and interpretation of findings.

The 2017 Turkish Lesson Curriculum finds it appropriate to handle 8 themes at every grade level and requires the themes of "Virtues", "National Culture", "National Struggle and Atatürk" to be taught at every grade level.

Subjects of the Aegean Region Folk Literature Products and Their Association with the 2017 Turkish Program Themes

In accordance with the theme of Nature and the Universe in the Turkish Language Teaching Program of 2017, the following folk song belonging to the Afyon region can be used:

"Its Castle is in the middle of Afyon

There are girls on its tower

Emerald-like green is its plain"

The environment was tried to be depicted in detail as seen in the Folk song. This and similar folk songs can be used for students to gain the awareness of the environment, which is one of the targets of the "Nature and the Universe" theme.

For the "Our National Culture" and "National Struggle and Atatürk" themes in the Turkish Language Teaching Program of 2017, folk songs below can be used:

"Did you pass by that Dalma

Did you drink its cold water

From among the Efe's

Did you choose Yoruk Ali "

This folk song, in which the hero of Yorum Ali is also present, can be used to embody the notion of Efe and the concept of struggle against the enemy in the student's mind.

The following example from the Kütahya folk poem's can be used both for the theme of "Emotion" and for the theme of "Our National Culture":

"I drank coffee from the cup
Surrounded by coral
I love such a companion
Both heartfelt and cordial"

When the folk poem is read, it will be seen that coffee is mentioned which is an element belonging to the culture. It can also be used for the "Emotions" theme because of the feeling of affection.

The following folk song's from İzmir and Aydın respectively, can be used for "Our National Culture", "National Struggle and Atatürk" and "Nature and the Universe" themes:

"The seedless pomegranate comes from İzmir
The Sirma bolero is tight for the thin waist
Death in this youth is hard for me"

Pomegranate, one of the fruits grown in İzmir, is mentioned in the folk song, thus can be used for "Nature and Universe" theme. The expression "Sirma bolero" can be thought of as traditional clothes for the theme of "Our National Culture". For the "National Struggle and Atatürk" theme, it is possible to talk about the martyrdom which is mentioned in folk song.

Discussion and Conclusion

Folk literature products are an important source of rich content on teaching four basic language skills. The culture transfer role of the language is also ensured this way. The products of Aegean Region Folk Literature are rich enough to be used for the themes of the 2017 Turkish Curriculum as their samples can be increased in terms of their contents.

The examples given by the study can be enriched by further research. All the themes of the 2017 Turkish Language Curriculum and the accessible whole of the folk literature products can be associated in terms of culture transfer to the new generation, thanks to language education.

Suggestions

The attention-grabbing aspect of folk literature products can be used to gain language skills because these products have a harmony within themselves. It is thought that the folk literature products should also be used effectively in Turkish lessons in terms of culture transfer. It should be taken into consideration that the Aegean Region Folk Literature products, as well as the products of folk literature in the other regions, play an effective role in the processing of the themes of 2017 Turkish Curriculum and the subsequent programs. It is thought that the folk literature products containing rich text materials for Turkish lessons should be compiled according to their local area and taken place in the textbooks more.